

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO**

MARLUZA SECCHIN MALACARNE

**A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO
DOCENTE:
A PESQUISA COMO SOLUÇÃO?**

**VITÓRIA
2014**

MARLUZA SECCHIN MALACARNE

**A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO
DOCENTE:
A PESQUISA COMO SOLUÇÃO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física no Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Formação Docente e Currículo em Educação Física.

Orientadora: Sandra Soares Della Fonte

VITÓRIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Malacarne, Marluza Secchin, 1969-
M236r A relação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente :
a pesquisa como solução? / Marluza Secchin Malacarne. – 2014.
200 f. : il.

Orientador: Sandra Soares Della Fonte.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Professores de educação física - Formação. 2. Pesquisa
educacional. 3. Educação física - Estudo e ensino. 4. Cotidiano escolar.
I. Della Fonte, Sandra Soares, 1972-. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

MARLUZA SECCHIN MALACARNE

**A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO
DOCENTE:
A PESQUISA COMO SOLUÇÃO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na área de concentração Formação Docente e Currículo em Educação Física.

Aprovada em 30 de maio de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Astrid Baecker Ávila
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Zenólia Christina Campos Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo

A minha mãe, por sentir que o meu sonho, hoje em parte concretizado, é parte também do seu sonho.

À memória de Wantuil (meu pai), Luis Carlos (irmão), Hugo (sobrinho) e Wilson (amigo). De uma forma especial e cheia de saudades vocês estão sempre em minhas lembranças.

AGRADECIMENTOS

À professora Sandra Soares Della Fonte, orientadora desta pesquisa, pelos seus valiosos ensinamentos, pelo acompanhamento sistemático na execução deste trabalho, pelo clima de amizade e parceria no decorrer dos encontros e, principalmente, pela oportunidade de chegar até aqui à luz de sua intelectualidade.

Ao professor Newton Duarte pelo privilégio de poder contar com suas contribuições na qualificação desta dissertação.

À professora Zenólia Christina Campos Figueiredo por me incentivar a continuar a minha formação acadêmica, por suas ponderações e apontamentos no momento de qualificação e de defesa deste trabalho.

À professora Astrid Baecker Ávila por ter aceitado compor a banca avaliadora desta dissertação.

A Rosangela Loiola pelo apoio e por me fazer acreditar que seria possível. Agradecimentos extensivos aos professores Nelsinho e Chiquinho por ajudar a dar materialidade ao projeto deste sonho.

Ao professor Robson Loureiro e demais membros do Nepefil pela acolhida carinhosa. As discussões e reflexões proporcionadas por esse grupo muito me enriquecem.

Aos professores participantes da formação continuada do município de Serra por terem respondido ao questionário e, também, aos professores entrevistados que gentilmente aceitaram fazer parte desta pesquisa.

A toda minha família pelo amor e carinho e por compreenderem minhas ausências em momentos especiais.

À AMIGA Denise por me fazer sair dos meus medos e encorajar-me a mais um desafio.

A Jussara e Iara pela partilha de desejos e esforços por uma prática consciente.

À PMV e à PMS por concederem a licença para estudo.

Aos amigos que contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

RESUMO

Esta investigação tem como temática a relação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente. A atividade da pesquisa na escola básica atravessa essa discussão, por ser vista por grande parte da literatura acadêmica (incorporada até mesmo nos discursos da legislação oficial) como uma estratégia formativa que possibilitaria a melhor articulação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente. Elege como objeto de investigação a seguinte questão: como os professores de Educação Física que atuam na rede municipal de Serra (ES) concebem e realizam a atividade de pesquisa em seu trabalho? Qual relação entre teoria e prática embasa essa compreensão? Para enfrentar essa indagação, dados foram coletados por meio de questionário e entrevista e apreciados pela técnica de análise de conteúdo. A pesquisa recorre, ainda, ao referencial teórico marxista, com especial destaque para as explicações referentes à constituição ontológica do ser social, aos pressupostos do método do materialismo histórico e dialético e às formulações de vida cotidiana e não cotidiana da filósofa húngara Agnes Heller. Os dados indicam que os professores reconhecidos pelos seus pares como pesquisadores realizam pesquisas quando se envolvem com cursos de pós-graduação. Essas investigações abordam temas variados e não se restringem à prática pedagógica. Apesar de os sujeitos entrevistados afirmarem que existe uma forma específica de pesquisa na escola (vinculada a problemas imediatos, sem referencial teórico e sistematização), eles próprios oferecem indícios de que esse tipo de pesquisa não se sustenta, tendo em vista, em especial, as exigências do pesquisar (tempo e distanciamento) e a precarização de suas condições de trabalho. Em geral, os professores defendem uma relação articulada entre teoria e prática, porém essa compreensão coexiste com momentos de elogio ao potencial catártico da teoria e confusões que tendem a fundir ou a diluir a teoria à prática imediata. Evidencia-se, assim, que a vida escolar cotidiana se move por uma contradição fundamental: nela residem tanto os germens da realização de pesquisas educacionais como os riscos de negação de atitudes investigativas, isto é, do esvaziamento das pesquisas educacionais à dimensão dos problemas da prática pedagógica imediata.

Palavras-chave: Trabalho e formação docente. Teoria e prática. Pesquisa. Educação Física.

ABSTRACT

The theme of the investigation is the relation between theory and the practice in the formation and the Teachers' work. The research activity in the elementary school crosses this discussion, because it is seen by a large part of the academic literature (even incorporated in the official legislation discourses) as a formative strategy that enables better articulation between theory and practice in the formation and teachers' work. It appoints as investigation object the following question: how do the Physical Education Teachers working in the municipal schools in Serra (ES) conceive and perform the research activity at work? What relation between theory and practice underlies such comprehension? In order to confront this quest, data was collected through questionnaires and interviews and appreciated by the content analysis technique. The research even appeals to the Marxist theoretical referential, with special highlight to the explanations related to the ontological constitution of the social being, to the assumptions of the method of historical and dialectic materialism and the everyday and not everyday life formulations of the Hungarian Philosopher Agnes Heller. Data indicate that the Teachers acknowledged by their own partners as researchers carry out researches when involved with post-graduation courses. These investigations approach varied themes and are not restricted to the pedagogical practice only. Despite the ones interviewed affirming that the existence of a specific form of research in the school (linked to immediate problems, without theoretical referential and systematization), they offer evidence that this type of research cannot be maintained, owing to, mainly, the researching demands (time and detachment) and the precariousness of the working conditions. In general, the Teachers defend an articulated relation between theory and practice, however, such comprehension coexists with compliments moments to the theory cathartic potential and confusions that tend to merge and dilute the theory to immediate practice. This way, it stands out that daily school life is moved by a fundamental contradiction: residing in it, both the germens of the educational researches performance and the denial risks of the investigative attitudes, that is, the deflation of educational researches to the dimension of immediate pedagogical practice problems.

Keywords: Teacher's formation and work. Theory and practice. Research. Physical Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ano de conclusão da graduação dos professores respondentes	92
Tabela 2 – Período de atuação em Serra/professores	93
Tabela 3 – Vínculo empregatício	94
Tabela 4 – Características dos professores pesquisadores	95
Tabela 5 – Compreensão de pesquisa	99
Tabela 6 – Compreensão sobre a relação teoria e prática	105
Tabela 7 – Compreensão de conhecimento teórico no Curso de Graduação de Educação Física.....	109
Tabela 8 – Compreensão do conhecimento prático no Curso de Graduação de Educação Física.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ano de conclusão da graduação dos professores respondentes	92
Gráfico 2 – Período de atuação em Serra/professores	93
Gráfico 3 – Vínculo empregatício	94
Gráfico 4 – Características dos professores pesquisadores	95
Gráfico 5 – Compreensão de pesquisa	100
Gráfico 6 – Compreensão sobre a relação teoria e prática	105
Gráfico 7 – Compreensão de conhecimento teórico no curso de graduação de Educação Física.....	109
Gráfico 8 – Compreensão de conhecimento prático no curso de graduação de Educação Física	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO I – A PESQUISA COMO ESTRATÉGIA ARTICULADORA ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE	 22
1.1 O IDEÁRIO DA REFLEXÃO COMO IMPULSÃO AO MOVIMENTO DO PROFESSOR PESQUISADOR	24
1.2 A CHEGADA DO MODELO DE PROFESSOR REFLEXIVO NO CENÁRIO POLÍTICO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	29
1.3 O DISCURSO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA EM XEQUE	35
 CAPÍTULO II – A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA PERSPECTIVA MARXISTA	 42
2.1 O PENSAMENTO MARXIANO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL	47
2.2 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	57
2.3 A TEORIA DE VIDA COTIDIANA E NÃO COTIDIANA DE AGNES HELLER	64
2.4 A PESQUISA: UM CAMINHO DO IMEDIATO AO MEDIATO.....	75
2.5 MARXISMO E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA E A PESQUISA	79
 CAPÍTULO III – EM BUSCA DOS PROFESSORES PESQUISADORES	 90
3.1 PERFIL DO GRUPO RESPONDENTE	92
3.2 CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES PESQUISADORES.....	95
3.3 COMPREENSÃO DE PESQUISA	99
3.4 COMPREENSÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	104

3.5 COMPREENSÃO DE CONHECIMENTO TEÓRICO E CONHECIMENTO PRÁTICO NO CURSO DE GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	108
3.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	114

CAPÍTULO IV – TEORIA E A PRÁTICA: ENTRE CONFUSÕES, DIVERGÊNCIAS E BOM SENSO.....

4.1 CONHECENDO MELHOR OS PROFESSORES INDICADOS.....	118
4.2 LEMBRANÇAS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: O POTENCIAL CATÁRTICO DA TEORIA	123
4.2.1 A polêmica dos conteúdos.....	127
4.3 A CONVIVÊNCIA ENTRE O REPÚDIO AO PRAGMATISMO EXACERBADO E A INDIFERENCIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	129
4.4 A LENTIDÃO DA TEORIA: UM PROBLEMA?	135
4.5 A DUPLA FACETA DO TRABALHO DOCENTE: EFETIVAÇÃO E DESEFETIVAÇÃO DA ESSÊNCIA HUMANA	141

CAPÍTULO V – A PESQUISA EM DISCUSSÃO

5.1 A CONCEPÇÃO DE PESQUISA DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	149
5.2 QUANDO PESQUISAM?.....	157
5.3 O QUE PESQUISAM?.....	160
5.3.1 A pesquisa desenvolvida na graduação e na pós-graduação	160
5.3.2 A pesquisa desenvolvida na escola	163
5.4 A DEFINIÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO DAS PESQUISAS DOS PROFESSORES.....	169

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

APÊNDICES	197
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERRA	198
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INDICADOS COMO “PROFESSORES PESQUISADORES”	199

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema a relação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente. Meu¹ interesse pela temática, em princípio, é decorrente de algumas razões pessoais e profissionais.

Ao terminar o curso de Licenciatura em Educação Física (1996) e o curso de pós-graduação *lato sensu* Especialização em Educação Física Escolar (1998), algumas concepções foram construídas e cristalizadas em minha formação docente, principalmente sobre o papel da Educação Física no contexto escolar em uma perspectiva diferente da aptidão física e da aproximação com a concepção de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Contudo, o início de minha atuação como professora de Educação Física foi marcado por muitas dúvidas, em especial, no momento de elaboração do plano de ensino anual. O que ensinar? Para que ensinar? E, principalmente, como ensinar? Foram essas indagações que me trouxeram inquietações, pois aquele referencial teórico crítico que julgava ter apreendido em minha formação universitária não foi suficiente para responder a tais questões com convicção.

A princípio, considerava que o motivo dessas insatisfações era o fato de serem os meus primeiros anos de docência na área e, por essa razão, não ter “saberes práticos” suficientes para planejar. Observei, porém, em outros profissionais já atuantes há alguns anos na área, com ideais progressistas e comprometidos com as suas práticas, as mesmas dificuldades em tratar os conteúdos, de uma forma que rompesse com o tradicional² já tão criticado.

Essas dificuldades não foram imobilizadoras, ao contrário, instigaram-me a procurar formas possíveis de materialização desses ideais. A busca por sentidos e significados que orientassem minha prática pedagógica, comprometida com uma determinada perspectiva ético-político-pedagógica, levaram-me a constituir um grupo de estudo semanal no e fora do horário de trabalho, grupo esse formado por três professoras de Educação Física que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, nas escolas da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória (Seme/PMV). Fui uma de suas integrantes. Foi uma forma solidária que encontramos de compartilhar e construir coletivamente diferentes possibilidades de práticas

¹ Inicialmente, na justificativa da escolha da temática, utilizamos a pessoa no singular por se tratar de um relato pessoal.

² Tradicional aqui está se referindo ao ensino do conteúdo pelo conteúdo sem relacioná-lo com os seus contextos históricos e sociais.

pedagógicas. Pretendíamos, assim, alcançar uma unidade entre teoria e prática que ensejasse o desenvolvimento de nosso trabalho docente de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos demandados por uma teoria crítica de educação.

Para além de uma questão exclusivamente pessoal, a relação entre teoria e prática se apresenta como um dos pontos nevrálgicos da educação. Essa temática está na agenda de discussão do campo educacional, principalmente na área de estudos de formação docente e nos estudos sobre o cotidiano escolar.

A relação teoria e prática tem sido objeto de diversas interpretações ao longo da história. Gamboa (2010) chega a indicar duas concepções que se localizam em polos opostos dessas interpretações e que muito influenciaram o campo educacional: uma vertente racional idealista (Platão, Kant, Hegel) e a outra pragmática utilitarista (Hume, Pierce, James, Dewey). Para ele, a primeira prioriza a teoria; os conceitos e as representações são formadas independentemente da prática dos homens. Em oposição a essa compreensão, a segunda defende a prática como critério de verdade das teorias; verdadeiro é considerado aquilo que pode ser aplicado com sua eficácia constatada.

Gamboa afirma que, de ambas as concepções, originaram tendências pedagógicas peculiares. A racional idealista teve desdobramento na educação por meio da pedagogia tradicional, e o pragmatismo, na pedagogia nova. Essa análise é passível de questionamentos, contudo ela evidencia que a relação teoria e prática não é circunscrita ao campo educacional; pelo contrário, ela é mais ampla e insere a própria compreensão de ser e estar no mundo. Porém, como a educação escolar é uma prática social de intervenção pedagógica, a forma como se estabelece a relação entre teoria e prática é determinante na atuação docente, tornando-se o cerne da lógica no trabalho do professor, o que norteia o seu agir e o seu pensar.

Ao levar isso em consideração, compreende-se a posição de Saviani (2007), segundo a qual a relação entre teoria e prática é o problema fundamental da pedagogia. Como teoria educacional, a Pedagogia se estrutura a partir de uma prática educativa e a ela visa. Em outros termos, a pedagogia é uma teoria da educação que emerge dos problemas da prática educativa, assim como tem o objetivo de “[...] formular diretrizes que orientem a atividade educativa” (SAVIANI, 2007, p. 102). Por ser teoria da prática educativa, a pedagogia tem como núcleo constitutivo a relação entre teoria e prática.

Especificamente no campo da Educação Física escolar, os dilemas entre teoria e prática são percebidos por seus estudiosos com importância semelhante a que se referia Saviani em relação à pedagogia. Podemos dizer, ainda, que o dilema entre teoria e prática é intensificado na Educação Física, dadas as peculiaridades históricas da área: o forte vínculo com a prática, com a atividade física e com a atividade no sentido do fazer pelo fazer, e a presença histórica da formação centrada em aspectos técnico-instrumentais.

Por essa razão, Fensterseifer (2009, p. 28) considera:

Certamente estamos diante de um tema fundamental para compreender os desafios da Educação Física (EF) contemporânea (em especial no campo escolar). Trata-se da difícil e incontornável problemática da relação teoria-prática, a qual tende a aparecer de forma dicotômica (como paralelas que não se encontram em lugar nenhum do espaço) ou revezando-se em hierarquias ao gosto de modismos próprios ao campo educacional (hora toda a verdade está na prática, hora a prática é uma extensão da teoria). Raramente são tratadas na complexidade que é constitutiva das produções humanas, entre elas as relações teórico-metodológicas, ou didático-pedagógicas.

A centralidade dessa temática para a área torna-se mais aguda, se considerarmos a caracterização que Fensterseifer (2009, p. 36) faz do momento atual no qual se encontra a Educação Física escolar brasileira: “[...] a EF se encontra ‘entre o não mais e o ainda não’. Entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e uma outra que ainda se têm dificuldades de pensar e desenvolver”.

Também Betti (2005), em seu texto *Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da Educação Física*, considera que a atual situação problemática da Educação Física está na relação teoria-prática. Para esse autor, “[...] a perda de vínculos da pesquisa científica e da teoria com a vida viva da EF faz com que as relações teoria-prática permaneçam como o problema principal na EF” (BETTI, 2005, s/p).

Betti acredita que o avanço teórico que se obteve na Educação Física brasileira não se converteu em melhores práticas na Educação Física escolar. O autor faz uma crítica ao modo de se fazer ciência na Educação Física e defende a ideia da redescoberta do projeto da Educação Física a partir de seu próprio interior, evitando as lentes dos modelos teóricos de outras áreas. Ele faz a seguinte reflexão:

[...] de que serve o que sabemos se não o retornamos à *Educação Física viva*? Incomodados, em crise e cheios de dúvidas, fomos às diversas disciplinas científicas e à filosofia, em um primeiro movimento, para melhor compreender a Educação Física, e depois, realimentar o *nosso projeto* de Educação Física. Mas a maioria de nós, fascinados pelas respostas encontradas (às vezes de modo muito fácil e rápido), passamos a acreditar demasiadamente nelas, e estamos sendo incapazes de concretizar este segundo movimento, de retorno ao interior da

Educação Física viva, para re-interrogar nossas dúvidas e a cada momento nos remetermos ao projeto inicial que nos impulsionou (BETTI, 2005, s/p).

Assim, estudos que analisem as relações entre teoria e práticas são altamente relevantes para a área.

No Brasil, a partir da década de 1990, a relação entre teoria e prática educacional tem sido tematizada, em especial, pela proposta de formação e trabalho docente sob a orientação da epistemologia da prática. Esse movimento, de origem internacional, tem como principais expoentes Schön, Tardif, Nóvoa e Perrenoud. Segundo Diniz-Pereira (1999, p. 112), o alvo das críticas dessa perspectiva são “[...] a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio”.

Em linhas gerais, o movimento da epistemologia da prática surge em oposição à ideia de formação de professores centrada no ideal da racionalidade técnica, em oposição à visão do professor como mero aplicador de teorias construídas por outros. Segundo essa perspectiva, a prática escolar apresenta conflitos e situações imprevisíveis que a teoria não dá conta de explicar. Assim, por mais que advogue a pluralidade de saberes para a formação docente, essa perspectiva de formação orienta-se pela ênfase nos saberes intuitivos, tácitos, construídos pelo professor por meio das experiências proporcionadas pela prática e também pela prerrogativa do professor de refletir e pesquisar a sua própria prática, de ser autor do seu conhecimento e, nesse caminho, articular melhor a relação entre teoria e prática.

A pesquisa é vista como uma atividade estratégica pelo movimento da epistemologia da prática em sua vertente do professor reflexivo/pesquisador como forma a melhor articular teoria e prática. Advoga-se uma formação em que o professor seria pesquisador de sua própria prática. A prática pedagógica deixaria de ser o lugar de aplicação para ser o espaço de produção de conhecimento. Se a racionalidade técnica é vista como causa da cisão, a pesquisa é vista como solução. Contudo, essa defesa implicaria uma mudança na própria compreensão de pesquisa. Lüdke e Cruz (2005, p. 99) exemplificam esse posicionamento quando afirmam que uma visão clássica estrita de pesquisa limita a possibilidade de sua realização por parte dos professores da educação básica. As autoras afirmam que a investigação feita por esse professor só será reconhecida socialmente se houver uma ampliação do conceito de pesquisa.

Tendo em vista esses argumentos, a temática desta dissertação – a relação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente – é problematizada a partir da discussão “a pesquisa dos professores da educação básica”.

Assim como Lüdke (2001a), em 1999, se interessou em saber o que pensavam os professores da educação básica sobre a questão da pesquisa, mais de uma década depois, retomamos, em parte, seu esforço e nos propomos a investigar a presença da atividade de pesquisa no trabalho dos professores de Educação Física, nas escolas de ensino fundamental da rede pública de educação de Serra (ES). Então, em meio à discussão sobre a relação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente, a questão que se torna central em nossa pesquisa é: como os professores de Educação Física que atuam na rede municipal de Serra (ES) concebem e realizam a atividade de pesquisa em seu trabalho? Qual relação entre teoria e prática embasa essa compreensão?

É importante lembrarmos que a pesquisa de Lüdke (2001a) foi realizada em quatro escolas do Rio de Janeiro com condições diferenciadas das demais, com carga horária específica para a prática da pesquisa. Essa diferença não está presente na realidade das nossas escolas serranas. Considerando que o discurso da epistemologia da prática chegou ao Brasil há mais de 20 anos, isso nos motiva e aguça ainda mais o nosso interesse no estudo.

Em nossa pesquisa, trabalhamos com a hipótese de que, apesar da presença marcante do discurso da epistemologia da prática na área educacional, com a supervalorização do conhecimento tácito do professor, os professores de Educação Física do ensino fundamental de Serra indicados por seus pares como professores pesquisadores se destacam dos demais pelos seus esforços constantes de se aproximarem do conhecimento teórico, não se satisfazendo ao conhecimento tácito. Apesar disso, em termos de compreensão, por vezes a noção de pesquisa que defendem se limita à ideia de estudo ou planejamento. Além disso, a exaustiva jornada de trabalho é vista como um dos fatores mais apontados como dificultador da atividade de pesquisa no trabalho docente.

Ao seguir a sugestão de alguns trabalhos que têm colocado em xeque os modelos de formação de professores a partir da noção de professor pesquisador vertente da epistemologia da prática, esta dissertação tem como meta geral: evidenciar que a vida escolar cotidiana se move por uma contradição fundamental; nela residem tanto os germens da realização de pesquisas

educacionais como os riscos de negação de atitudes investigativas, isto é, do esvaziamento das pesquisas educacionais à dimensão dos problemas da prática pedagógica imediata.

O marco teórico que conduziu esta pesquisa procurou evitar duas situações igualmente problemáticas. A primeira diz respeito à unidade absoluta entre teoria e prática, isto é, a completa diluição desses dois aspectos da experiência humana. Em geral, quando isso ocorre, a tendência é borrar qualquer peculiaridade desses aspectos. Assim, a unidade entre teoria e prática pode identificar a prática à teoria (toda prática é guiada por uma teoria) ou pode corroer a teoria e submetê-la à prática imediata. Assim configurada, essa unidade equivale a uma identificação. A segunda posição da qual se deve desviar é a que, em nome da afirmação das diferenças entre teoria e prática, apregoa-se a sua dicotomia, isto é, um distanciamento que não permite nenhuma relação entre os termos.

Por essa razão, esta pesquisa é norteadada pela compreensão de teoria e prática assim elaborada por Saviani (2007, p. 108):

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana.

A fim de conferir robustez teórica a esse posicionamento, procuramos dialogar com a teoria elaborada por Marx sobre a constituição ontológica do ser social, os pressupostos do método do materialismo histórico e dialético e com as formulações de vida cotidiana e não cotidiana da filósofa húngara Agnes Heller.

Os sujeitos desta pesquisa são os professores de Educação Física do ensino fundamental do município de Serra. Essa municipalidade foi escolhida como campo da pesquisa, como forma de cumprimento a um dos critérios exigidos pela Portaria nº 002/006 da Secretária de Educação que, ao conceder licença para estudos aos seus servidores, exige que a pesquisa aconteça nas instituições educacionais do município.

A coleta de informações aconteceu em dois momentos. No primeiro, fizemos uso do questionário e, no segundo, o instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista. O questionário foi aplicado aos professores de Educação Física do ensino fundamental do município, em um de seus encontros de formação em serviço promovido pela própria Secretaria de Educação. Por meio desse questionário, identificamos nomes de professores que são reconhecidos por seus pares como professores pesquisadores, docentes que, aos olhos de seus colegas, desenvolvem algum tipo de pesquisa. Os cinco profissionais mais indicados foram os sujeitos principais desta pesquisa e fizeram parte do segundo momento da coleta de dados.

Também era objetivo do questionário captar as representações sobre o perfil do professor pesquisador, as concepções de pesquisa e a compreensão sobre a relação entre teoria e prática dos professores da rede. O questionário foi escolhido como instrumento de coleta de informações desse momento por nos permitir interrogar um elevado número de pessoas num espaço de tempo relativamente curto. Tal instrumento foi estruturado, em sua maioria, com questões de respostas abertas, de forma a garantir maior profundidade das informações, permitindo ao inquirido liberdade de expressão na construção de suas respostas e assim explicitando suas representações e concepções acerca da temática.

No segundo momento da coleta de dados, a entrevista foi o instrumento privilegiado para colhermos as informações. Fizemos opção pela entrevista semiestruturada pelo fato de sua flexibilidade possibilitar “[...] um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como suas representações, de suas crenças e valores [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189).

As entrevistas foram realizadas com os cinco professores mais indicados nos questionários, reconhecidos por seus pares, como professores que pesquisam. Esse instrumento teve como objetivo coletar as informações dos “professores pesquisadores” de modo que pudéssemos extrair de seus dizeres, de suas atitudes e de suas representações, elementos que nos levassem à compreensão de como esses profissionais concebiam e realizavam a atividade da pesquisa em sua atuação docente.

Os dados coletados pelo questionário e pela entrevista foram estudados com base na análise de conteúdos. Como dito por Moraes (1999, p.12), “[...] os dados não falam por si só. É necessário extrair deles o significado”. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 214),

Será preciso para isso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais. É este o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair significados.

Isso significa centrar-se no núcleo da resposta, no núcleo de sentidos, aqueles para os quais a presença ou a frequência sejam importantes, conforme o objetivo da pesquisa. Para Bardin (1995, p. 14), “[...] por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”. Então, a análise de conteúdo consiste em fazer uma observação cuidadosa acerca do que é possível de se interpretar.

A análise de conteúdo é constituída de três etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, que consta da inferência e da interpretação (BARDIN, 1995).

Após leituras flutuantes de forma a captar genericamente o conteúdo do texto, passamos para a fase da exploração do material, que corresponde ao desmembramento do texto, quando serão extraídas as unidades de análises ou unidades de sentidos. Posteriormente ao esmiuçamento, passamos para o reagrupamento de tais unidades em categorias, conforme aproximação de significados. Buscar agrupar as unidades de análises em categorias é um procedimento que, segundo Laville e Dionne (1999), por etapas sucessivas, conduz a categorias inicialmente rudimentares a categorias finais. A categorização tem como objetivo fornecer, por condensação, uma representação significativa dos dados brutos.

Na fase do tratamento dos resultados, as categorias foram tratadas de forma quantitativa e qualitativa. Essas perspectivas de tratamento das informações não se opõem, são complementares, auxiliando, à sua maneira, extrairmos significações essenciais do conteúdo.

Com o tratamento quantitativo das categorias, identificamos a frequência das características que se repetem no conteúdo do texto. A análise dos índices emergidos na estatística nos levou à interpretação, à atribuição de significação, pois o número é resultado de certa representação da realidade. Quanto ao tratamento qualitativo, não descrevemos apenas as categorias mais recorrentes; o esforço também foi em analisá-las, interpretá-las e levantar possíveis problematizações. A relação entre as informações obtidas e a fundamentação teórica foi o que deu sentido à interpretação. De posse das informações, fizemos inferências e realizamos interpretações de acordo com o marco teórico escolhido e os objetivos propostos.

Em termos de estruturação, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, situamos, em termos internacionais e nacionais, os principais marcos teóricos e históricos do movimento da epistemologia da prática, assim como apresentamos as críticas mais significativas endereçadas a essa orientação. No segundo capítulo, expomos o referencial teórico desta pesquisa, pautado na teoria da constituição do ser social e no método de investigação de Marx, como também a compreensão de vida cotidiana e não cotidiana de Agnes Heller. No capítulo seguinte, analisamos os dados coletados por meio do questionário referentes à compreensão dos professores de Educação Física de Serra (ES) sobre: pesquisa, professor pesquisador e a relação entre teoria e prática. No capítulo quarto, delineamos quem são os “professores pesquisadores” que nos foram indicados e discutimos como eles percebem o problema da relação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente. Destacamos pontos convergentes, divergentes e confusões nessas compreensões. Também discutimos a difícil realidade de trabalho dos professores entrevistados e a importância do contato com as produções teóricas na luta por uma prática consciente. Já no último capítulo, evidenciamos como os professores concebem e realizam a atividade de pesquisa. Nesse sentido, focamos as decisões, os momentos, o modo de fazer pesquisa e a compreensão de teoria e prática que embasa esse pesquisar.

CAPÍTULO I

A PESQUISA COMO ESTRATÉGIA ARTICULADORA ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE

No final da década de 1980 e início dos anos 1990, ganha relevância, no campo educacional mundial, uma ampla tendência de crítica ao exercício profissional docente baseado na racionalidade técnica, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Sob a égide desse modelo, ao receber passivamente essas teorias e técnicas elaboradas por pesquisadores, o professor ocupa o lugar de mero aplicador de conhecimento, isto é, um executor: “[...] nesse modelo [...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p.111-112).

Tendo esse modelo como base, a formação de professores se organiza, curricularmente, em dois grandes momentos: um de estudo científico seguido de outro referente à sua aplicação: “Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada [...]” (SCHÖN, 1992, p. 91).

Nesse horizonte, a racionalidade técnica é vista como uma perspectiva epistemológica “[...] derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa” (SCHÖN, 2000, p. 15). Denuncia-se que o trabalho e a formação docente orientados pela racionalidade técnica distanciam a teoria e a prática ao atribuírem a função de pesquisa e investigação a experts longe da escola. Nas palavras de Pérez-Gomes (1992, p. 96), a lógica instrumental

[...] impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo que cria as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa.

Contra essa orientação, apresenta-se uma ampla e diversificada corrente teórica no campo educacional que adota o modelo da racionalidade prática e, a partir dela, advoga uma

epistemologia da prática profissional.³ Em contraposição ao modelo instrumental, realçam-se a necessidade da reflexão e do protagonismo do professor, o caráter único e problematizador do processo educativo, assim como a não existência de uma única solução para um problema: a realidade contempla complexidade, incerteza, singularidade, conflito de valores. Por isso, no prisma da racionalidade prática, o professor precisa improvisar, inventar e testar estratégias na situação de trabalho. Nesse sentido, insiste-se que a racionalidade técnica se mostra ineficaz diante das situações vividas; o ambiente acadêmico produz teorias e técnicas para solução de problema distantes do ambiente escolar. Um problema pode ter várias soluções e, nesse sentido, a lógica instrumental do saber científico mostra-se inócua.

Em outras palavras, diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender (TARDIF; RAYMOND, 2000a, p. 13).

A prática docente ganha uma prioridade tendo em vista que,

[...] na pior das hipóteses, [ela é como] um muro contra o qual se vêm jogar e morrer **conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente** (TARDIF, 2000a, p. 11-12, grifo nosso).

Por essa razão, a epistemologia da prática tem sido apresentada como o “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados **realmente** pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 6, grifo nosso). Apesar de plurais e inter-relacionados, os saberes docentes não são colocados em pé de igualdade, mas hierarquizados “[...] em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter” (TARDIF, 2008, p. 21). Percebe-se, portanto, que o sentido de prática é específico e vinculado à situação imediata de intervenção do professor. É essa “cultura docente em ação” que tem a capacidade de eliminar “[...] o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa” (TARDIF, 2008, p. 181).

³ Realçamos que essa orientação teórica é ampla e, em certos momentos, constrói argumentações diferentes para algumas reflexões. Não nos deteremos na apresentação e análise dessa diversidade de produções, tendo em vista que isso foi feito em outros trabalhos (cf. CONTRERAS, 2002; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998; CORDEIRO DA SILVA, 2008; SILVA, 2011). Ressaltamos, no entanto, que, apesar dessa diversidade, esses mesmos autores identificam pontos de convergência que permitem um eixo de discussão comum e a própria caracterização dessa tendência teórica.

A epistemologia da prática realça que, só a partir dos problemas concretos, o conhecimento teórico se torna importante. Nesse sentido, a prática não é um contexto de aplicação, mas de investigação. Sob essa ótica, assevera Pérez-Gomes (1992), o professor é um investigador de sua própria prática. Ele aprende fazendo e refletindo na e sobre a ação. Observa-se, portanto, que a reflexão e a pesquisa aparecem como os eixos articuladores que permitem a suposta aproximação ou reconquista da unidade entre teoria e prática.

Considerando esse lugar privilegiado da defesa de um “professor pesquisador” como norte para a formação inicial e continuada e para o trabalho docente, detalhamos um pouco mais os argumentos dessa proposição.

1.1 O IDEÁRIO DA REFLEXÃO COMO IMPULSÃO AO MOVIMENTO DO PROFESSOR PESQUISADOR

Alguns autores, como Diniz-Pereira (2011), afirmam que o movimento do professor pesquisador não é recente. Esse estudioso faz referência a diversos momentos na história no contexto educacional, como: influência do pensamento de John Dewey nos EUA no início do século XX; Kurt Lewin e a pesquisa-ação nas ciências sociais na década de 1940; na Inglaterra, os estudos de Stenhouse nos anos 1960 e os de Elliott em 1970; na América Latina, no final de 1960 e na década de 1970, os estudos da pesquisa participativa de Paulo Freire; na Austrália, no final de 1970 e início de 1980 com Kemmis; e atualmente nos Estados Unidos com Zeichner.

Em sua tese de Doutorado, Cordeiro da Silva (2008, p. 90) mapeou a literatura sobre professor pesquisador/reflexivo e afirma:

Podemos apontar três correntes que abordam a questão do professor pesquisador/reflexivo: uma, nos Estados Unidos, que utiliza como ponto de partida os conceitos de Dewey (1933), da qual, hoje, as maiores expressões são Donald Schön (2000) e Kenneth Zeichner (1993). A segunda, oriunda da Inglaterra, cujos representantes são Lawrence Stenhouse (1987 e 2003) e seu seguidor John Elliot (1998), tem como matriz do pensamento as concepções de Kurt Lewin (1972). A terceira corrente de discussão tem como representantes Wifred Carr e Stephen

Kemmis (2001), advindos da Austrália,⁴ que também partem das concepções de Kurt Lewin (1972), mas vão se aproximando da teoria comunicativa de Habermas (1987). Apesar de não poder ser considerada uma quarta corrente dessa concepção, mas que discute o professor como intelectual-crítico, temos a linha de Giroux (1986 e 1997) e Sacristán (1995) que se apoiam nos Estudos Culturais para desenvolver suas ideias.

Apesar de as ideias de professor pesquisador terem raízes mais antigas, Lüdke (2001a, p. 81) é categórica em afirmar que: “[...] é pelas janelas da reflexão escancaradas por Schön, [que] entraram as ideias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador”.

A grande propagação das ideias de Schön no campo educacional foi comentada por outros autores. Garcia (1992, p. 60) considera: “Donald Schön foi, sem dúvida, um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão. Os seus livros [...] contribuíram para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre epistemologia da prática”. Contreras (2002, p. 135) afirma que: “[...] desde que se publicou a obra de Schön (1983), a ideia do docente como profissional reflexivo passou a ser moeda corrente na literatura pedagógica”.

Em entrevista concedida ao programa televisivo Salto para o Futuro (2001, s/p), Antônio Nóvoa aborda a questão da proximidade do professor reflexivo e do professor pesquisador da seguinte forma:

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise.

Como constata Lüdke (2001, p. 42), por conta da grande aceitação da obra de Schön, as ideias de reflexão e de pesquisa tornaram-se muito próximas, quase sinônimas. Lüdke e Cruz (2005, p. 90) alertam para a importância de atentarmos para as nuances que garantem a especificidade de cada uma dessas práticas. Segundo as autoras, nem toda prática reflexiva é pesquisa, apesar de poder vir a ser, mas toda prática de pesquisa pressupõe uma atitude reflexiva.

⁴ Importante pontuar que a corrente australiana é formada por um britânico (Wilfred Carr) e um australiano (Stephen Kemmis); mesmo não sendo ambos australianos, a junção dessa categorização ocorreu justamente pela parceria dos autores em seus estudos.

A despeito das tímidas tentativas de diferenciar professor reflexivo e professor pesquisador (cf. NÓVOA, 2001; LÜDKE, CRUZ, 2005), podemos dizer que o que prevalece é uma equivalência entre essas noções. A posição de Garrido (2008, p. 155) ilustra como, na maioria das vezes, esses conceitos são utilizados como sinônimos: “A ‘pesquisa na prática’ ou ‘reflexão sobre a reflexão na ação’ em que os professores envolvidos ressignificam suas práticas e propõem novas estratégias de ação, torna o próprio processo de intervenção objeto de pesquisa”. Pérez-Gomes (1992, p. 106) também não faz diferenciação: “Quando o professor reflecte *na* e *sobre* a ação converte-se num investigador na sala de aula [...]”. Lüdke ainda ressalta que, “[...] para Zeichner, prática reflexiva é o mesmo que prática orientada pela pesquisa [...]” (LÜDKE, 2001, p. 25).

De acordo com Pimenta (2008, p.19), a gênese do conceito “professor reflexivo” está na obra de Donald Schön, intitulada *O profissional reflexivo* (de 1983). Em 1970, esse professor de Estudos Urbanos do Instituto Tecnológico de Massachussetts (EUA) foi convidado, pela Escola de Arquitetura e Planejamento, a desenvolver uma pesquisa sobre a educação profissional no curso de Arquitetura. Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey (foco de sua tese de Doutorado), propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo, que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e, por último, um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais.

Para Schön, o profissional formado com base nesse currículo não consegue dar respostas às situações-problema que emergem no dia a dia de trabalho. Segundo o autor, os problemas do dia a dia ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. Assim, a partir de vários estudos e experimentos, Schön (2000, p. 28) se propõe a apresentar “[...] os esboços de uma teoria do ensino prático como veículo de educação [...]”. O autor indica a epistemologia da prática como princípio do processo de formação profissional, cujo fundamento pedagógico é a reflexão a partir de situações práticas; o futuro profissional aprenderia a fazer fazendo.

Isso justifica sua ênfase na reflexão-na-ação, ou seja, “[...] o pensar o que fazem enquanto fazem” (SCHÖN, 2000, p. VIII), por compreender que é assim que agem os profissionais em situações de conflito e incerteza ou ainda diante das singularidades surgidas durante o trabalho.

A prática reflexiva proposta pelo autor possui certo grau de indeterminação, na medida em que inclui, também, a perspectiva de improvisar, criar soluções novas e mais eficazes para problemas. A essa indeterminação ou imprevisibilidade, Schön (2000, p. 29) refere-se da seguinte forma: “Tenho usado o termo talento artístico profissional para referir-me aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas”.

Ainda se utilizando da metáfora do profissional como artista, Schön (1992, p. 88) explicita a seguinte ideia sobre a formação do profissional reflexivo:

Creio que temos mais a aprender com as tradições da educação artística do que com os currículos profissionais normativos do sistema universitário de vocação profissionalizante. As instituições de formação artística (os ateliers de pintura, escultura e design, os conservatórios de música e dança) têm longas tradições de formação profissional. Mas é evidente que muitas destas instituições, ou não estão dentro da Universidade, ou vivem desconfortavelmente no seu seio. E isto por uma boa razão: baseiam-se numa concepção do saber escolar diferente da epistemologia subjacente à Universidade.

As tradições ‘desviantes’ da formação artística, bem como do treino físico e da aprendizagem profissional, contêm, no seu melhor, as características de um praticum reflexivo. Implicam um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer (SCHÖN, 1992, p. 88-89).

Schön (2000, p. 25) esclarece que o ensino prático reflexivo volta-se “[...] para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para atuarem em zonas indeterminadas da prática”.

O referido autor defende a ideia do aprender fazendo em que o profissional assuma uma atitude de reflexão sobre a sua prática e que esta perpassasse todo o seu processo de atuação. Baseado nas ideias de Dewey sobre a experiência e a reflexão na experiência, como também nas ideias de conhecimento tácito de Polanyi,⁵ Schön

[...] propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse **conhecimento na ação** é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito. No entanto esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam novas situações, novos caminhos, o que se dá por um processo de **reflexão na ação**. A partir daí constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento

⁵ Sobre a apropriação contemporânea da noção de conhecimento tácito desenvolvida por Michael Polanyi, conferir a tese de doutorado de Mazzeu (2011), intitulada *A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação*.

prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de **reflexão sobre a reflexão na ação** (PIMENTA, 2008, p. 19-20, grifos nosso).

A reflexão na ação faz o profissional tomar consciência de sua forma intuitiva e tácita de atuar. A necessidade de se investigar a prática que Schön atribui à reflexão sobre a reflexão na ação abre caminhos para o discurso de valorização da pesquisa na ação profissional, havendo uma aproximação com o movimento do “professor pesquisador”.

Importante ressaltar que o foco de análise de Schön, no livro *O profissional reflexivo*, que deu origem a expressão “professor reflexivo”, nunca foi propriamente o professor. Esse livro foi decorrente de seus estudos sobre a formação profissional do curso de Arquitetura. As suas sugestões corresponderam tanto à expectativa dos formadores de futuros professores, havendo tanta repercussão no meio docente, que impulsionaram uma gama variada de produções sobre a necessidade de o professor refletir sobre a sua prática, antes, durante e depois dela. Vendo a grande aceitação de suas ideias no campo da educação, Schön escreve, em 1992, um texto especificamente para os professores – *Formar professores como profissionais reflexivos* – no qual ele vincula as suas ideias do profissional reflexivo à formação de professores. De alguma maneira, a concepção de formação de professor que ela carrega tem inspirado a maior parte das considerações sobre a relação entre pesquisa e trabalho docente na atualidade.

As ideias de Schön chegam ao Brasil, segundo Pimenta (2008, p. 28), por intermédio do professor português Antônio Nóvoa, organizador do livro *Os professores e sua formação* (1992), que constitui uma coletânea de artigos publicados de autores da Espanha, da França, da Inglaterra, de Portugal e dos Estados Unidos. Fato importante também para a aproximação foi a participação expressiva de pesquisadores brasileiros no *I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas*, realizado em Aveiro (Portugal), em 1993, sob a coordenação da professora Izabel Alarcão. O conceito de professor reflexivo e tantos outros rapidamente se disseminaram pelo Brasil afora e os dois professores portugueses, Nóvoa e Alarcão, passaram a vir com frequência ao nosso país a convite de diversas instituições de ensino.

Os artigos selecionados por Nóvoa constituem uma síntese e um indicador da busca de caminhos para encontrar respostas a questões que se impunham com força nesses países, a respeito das reformas curriculares e do próprio papel do professor perante essas reformas.

Podemos perceber o impacto que essa coletânea causou no Brasil no seguinte comentário que Geraldi, Messias e Guerra (1998, p. 239) fazem sobre Nóvoa:

Eram tantos textos e autores interessantes nesta hora a começar pelo próprio organizador, que, mais que um conjunto de autores, nele apresenta-se uma nova forma de pensar/compreender o professor e a professora, bem como a formação. Para nós, foi particularmente significativo por fortalecer e confirmar muitos dos argumentos e teses que há muitos anos defendíamos e vivíamos no Brasil.

E prosseguem afirmando:

Para nós, Nóvoa [referindo-se à coletânea por ele organizada] trouxe, por um lado, a segurança que é conferida quando temos nossos estudos/trabalhos confirmados por outros, e neste caso, a legitimidade acadêmica internacional; por outro lado, explicitou intuições que vínhamos perseguindo em nossos trabalhos, sobre as quais refletíamos entre nós, mas não tínhamos sistematizadas por uma compreensão teórica mais ampla, por uma teoria pedagógica (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p. 241).

O artigo de Schön *Formar professores como profissionais reflexivos*, no livro organizado por Nóvoa, discute as questões que deveriam nortear o debate sobre as reformas no sistema de ensino dos EUA. O autor foca seu olhar nas competências e nos saberes necessários para que os professores possam desempenhar bem seu trabalho. Para Schön (1992, p. 80), “[...] o que está a acontecer na educação reflete o que está a acontecer noutras áreas [...] uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional”. Complementa:

O movimento crescente no sentido de uma prática reflexiva, cujas origens remontam a John Dewey, Montessori, Tolstoi, a Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao Emílio de Rousseau, encontra-se no centro de um conflito epistemológico. Nas universidades a racionalidade técnica está a ressurgir. Simultaneamente, estamos mais conscientes das inadequações da racionalidade técnica, não só no ensino, mas em todas as profissões. Correm-se riscos muito altos neste conflito de epistemologias, pois o que está em causa é a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios (SCHÖN, 1992, p. 91).

1.2 A CHEGADA DO MODELO DE PROFESSOR REFLEXIVO NO CENÁRIO POLÍTICO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O termo “professor reflexivo” é a expressão que, nos anos de 1990, “[...] tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser

humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (PIMENTA, 2008, p. 18).

Em termos mais precisos,

A emergência do paradigma da prática no Brasil pode ser situada no final da década de 1980 e início de 1990, coincidindo com o movimento das reformas educacionais. É nesse contexto que aparece, em todo país, uma literatura pedagógica nacional e internacional que privilegia a formação reflexiva do professor e a construção de competências profissionais, além de fazer crítica ao modelo da racionalidade técnica tradicionalmente adotado nos programas de formação de professores (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 49).

A educação brasileira, na década de 1990, é marcada por inúmeras reformas articuladas e orientadas por diversos organismos internacionais, com destaque especial para o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Essas reformas na educação participam do amplo processo histórico de reestruturação do capitalismo, empreendida desde meados da década de 1970 no cenário mundial. Essa década foi marcada por uma forte crise do padrão econômico capitalista baseado no modelo de produção fordista e na ideologia keynesiana, que atribuía “[...] o papel central ao Estado no planejamento racional das atividades econômicas de modo a garantir o pleno emprego e os investimentos sociais necessários ao crescimento contínuo da economia, traduzido no chamado Estado de Bem-Estar-Social” (MAZZEU, 2007, p. 43).

O que, na década de 1930, foi posto como solução, é tratado como causa da crise na década de 1970. A culpa de determinada crise foi atribuída à intervenção excessiva do Estado. O que, em 1930, foi apontado como cura, em 1970, foi visto como veneno. Se a suposta causa da crise era a intervenção excessiva do Estado, a cura estaria no oposto desse modelo. Sendo assim, iniciou-se “[...] a defesa da necessidade de retração das políticas de investimento social e da restauração das leis naturais do mercado pautadas na livre concorrência e no Estado Mínimo” (MAZZEU, 2007, p. 45). Desse modo, ganhou força o que ficou conhecido como política neoliberal.

Temas como a luta de classes e a desigualdade social perdem o significado e se esvaziam, pois o que existiria são diferenças individuais; cada pessoa tem que ser respeitada e viver nas condições que a sua capacidade lhe permitir. A tese básica neoliberal é expressa pelo austríaco Friedrich Von Hayek, para quem “[...] o princípio e a busca da igualdade social leva

à servidão” (FRIGOTTO, 1995, p. 83). Assim, cabe ao Estado a mínima intervenção, seu papel tem que ser o de proteger a ordem espontânea do mercado. A sociedade é composta por indivíduos diferentes com interesses também diferentes; então, é “normal” existirem os mais fortes e os mais fracos. As desigualdades, na verdade, são consequências de atividades individuais, podendo ser revertidas a qualquer momento com esforço e um pouco de sorte.⁶

Segundo Mancebo (apud FACCI, 2004, p. 7), o Estado neoliberal necessita de um homem “[...] que introjete o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante para compreender o mundo. Exige-se uma visão de homem marcadamente utilitarista, segundo a qual a motivação e o comportamento humanos são referendados por um utilitarismo individual”. É na formação desse novo homem que entraria a importante função da escola.

A ação do Estado no campo educacional se justificaria, pois, além de formar mão de obra qualificada, atenderia (pelo viés da educação) à política social voltada para o auxílio à pobreza. Como comenta Arce (2001, p. 254): “[...] a educação é eleita a chave mágica para erradicação da pobreza, pois, investindo no indivíduo, dando-lhe a instrução, ele poderá ser capaz de buscar o seu lugar ao sol”.

A autora aponta a universidade como a maior colaboradora do ideário neoliberal no Brasil, “[...] por meio da incorporação do movimento pós-moderno, aderindo a um irracionalismo sem limites que decreta [...] o fim da razão, do sujeito, da história, da verdade, do progresso, ou seja, o fim de todas as bandeiras levantadas pelo movimento iluminista” (ARCE, 2001, p. 256). Por sua vez, Wood (1999, p.12) complementa: “[...] os pós-modernistas enfatizam a ‘diferença’: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade: suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas: e conhecimentos particulares, incluindo mesmo ciências de algum grupo étnicos”. Esse grupo toma o relativismo como padrão de verdade, o “[...] conhecimento poderia ser considerado certo ou errado, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura” (DUARTE, 2007, p. 36). Dispersa o sujeito coletivo, o que “[...] impede a constituição de laços de solidariedade para além de resistências locais e, assim, mina ações coletivas amplas. A dispersão de pessoas em comunidades e grupos de interesse arrefece o

⁶ Para além de uma teoria econômica, Hayek também elaborou uma teoria sobre o conhecimento, cujo argumento central reside na particularização no ato de conhecer e na incapacidade humana de apreender a realidade em sua totalidade: “Sua epistemologia é da anulação da totalidade, e o conhecimento é visto de forma subjetiva, individualizada e é pragmático” (FACCI, 2004, p. 8).

poder de pressão e deixa o Estado capitalista numa posição confortável [...]” (DELLA FONTE, 2003, p. 5).

Se as forças sindicais representavam um problema ao Estado, conforme mencionado por Hayek, o pensamento pós-moderno auxilia o projeto neoliberal a advogar a fragmentação da massa trabalhadora, enquanto força de oposição. O pensamento pós-moderno reduz as lutas coletivas à luta por interesses particulares e impede a compreensão da realidade em uma totalidade.

Para Kuenzer (apud COUTINHO; RAMOS, 2006, p. 2), durante boa parte do século passado, a concepção de qualificação estava fundada na aquisição de habilidades técnicas, típica da organização de trabalho segundo o paradigma taylorista/fordista. Com a era da informática, a tecnologia de ponta e a robótica industrial, essa noção se amplia exigindo “[...] o desenvolvimento da capacidade de educar-se permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente, de criar métodos para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos”.

A defesa da polivalência⁷ e da flexibilização marcam essas reformas e têm ligação direta com a solução de problemas imediatos. O capital tem pressa; não existe a preocupação com uma formação sólida, com a valorização do que, realmente, transformaria o homem em humano. O profissional exigido pelo mercado seria o criativo, o de fácil adaptação, o que se relaciona bem, aquele que, em momento de extrema imprevisibilidade, consegue ter “jogo de cintura” para intuir, de forma imediata, as possíveis soluções.

Em nome da globalização e da revolução tecnológica, impõe-se um novo padrão de conhecimento, “[...] menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual e mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo” (MIRANDA, 1997, p. 41).

Neste contexto, a formação do professor ganha uma centralidade na política pública educacional, pois coloca nas mãos do professor a tarefa de redimir a educação de sua culpa. Ao mesmo tempo em que culpabiliza o professor, aponta-o como solução. Na verdade, este

⁷ A polivalência pode tanto indicar o que Manacorda (2007) chama de pluriprofissionalismo, preparar o indivíduo para o desenvolvimento de várias atividades no mundo do trabalho, como também representar “[...] simplesmente um trabalho mais variado com uma certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e não importa necessariamente mudança qualitativa das tarefas [...]. É suficiente, para ser um trabalhador polivalente, o recurso aos conhecimentos empíricos disponíveis, permanecendo a ciência como algo que lhe é exterior e estranho” (MACHADO, 1994, p.19).

seria um dos principais fundamentos do neoliberalismo: individualizar as responsabilidades sociais. Então, capacitar o professor seria um dos pontos cruciais para resolver os problemas educacionais, segundo a perspectiva neoliberal. Essa suposta “valorização” se deve ao fato de ver no professor não apenas alguém que qualificaria futuros trabalhadores, mas aquele que iria transmitir conhecimentos, valores, postura, formas de ver, ser e estar no mundo.

Assim, a década de 1990 fervilhou de produções acadêmicas a respeito da formação docente; nunca se discutiu tanto sobre esse assunto. Porém, essas produções não foram consensuais, pois ocorreram tanto no sentido de afirmar os ideais neoliberais na educação como também de negação, de confronto e resistência a esse projeto de educação e sociedade.

É perceptível a influência do movimento da epistemologia da prática nos documentos oficiais que normatizam a formação de professores (*Referenciais para formação de professores e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*), desde a bibliografia que contém vários expoentes do movimento da epistemologia da prática, como: Schön (1992), Zeichner (1993), Perrenoud (1993, 1996, 1997), Nóvoa (1991, 1992), Alarcão (1996), como seus pressupostos, como se pode conferir a seguir:

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível.

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica (BRASIL, CNE/CP, 2002, p. 28).

A teorização educacional brasileira sofreu a influência de diversos dos autores estrangeiros que se aliam na defesa da epistemologia da prática. Stenhouse, Elliott, Schön e Zeichner são os mais destacados na nossa literatura na vertente do professor reflexivo/pesquisador (VENTORIM, 2005). Em relação aos intelectuais brasileiros que se envolvem e discutem o valor da pesquisa na formação e no trabalho docente, destacam-se Pedro Demo, Menga Lüdke, Marli André, Corinta Geraldi (VENTORIM, 2005; LÜDKE, 2001).

André (2001, p. 56) faz um mapeamento com o foco de estudos de cada autor brasileiro citado:

No Brasil, assim como no exterior, esse movimento caminhou em múltiplas direções: Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e educativo;

Lüdke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências, resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas por meio da pesquisa colaborativa.

Já Lüdke (2001, p. 9), em seu livro *O professor e a pesquisa*, faz um apanhado dos principais questionamentos que norteiam as pesquisas dos estudiosos brasileiros acerca da pesquisa na formação e no trabalho docente, tendo como referencial comum a obra de Schön e outros autores já citados, que partem dessa mesma ramificação:

Podem-se articular pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores (Lüdke, 1993)? Como se dá a formação do professor pesquisador e a do pesquisador professor (Lüdke, 1994)? É viável a integração da pesquisa no dia a dia do professor das escolas da rede básica? Que tipo de pesquisa seria essa e como se prepararia para ela o professor (André, 1993, 1994, 1995)? É possível e recomendável ao professor investigar a sua própria prática? Que problemas, que cuidados e que proveito devem ser considerados nessa empreitada (Fazenda, 1989, 1992 e 1997)? Que significados perpassam a constituição do professor pesquisador? (GERALDI et al., 1996).

Pimenta cita várias contribuições que a epistemologia da prática, na perspectiva de reflexão do trabalho docente, apresentou no contexto educacional para valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas como espaço de formação contínua. Isso, segundo a autora (2008, p. 43), “[...] porque assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática”.

É nessa dimensão da discussão “professor pesquisador” que aprofundaremos o nosso olhar. A perspectiva do professor pesquisador tem sido focalizada como uma alternativa aos modelos de formação e de trabalho docente baseados na racionalidade técnica instrumental. Essa perspectiva defende a possibilidade da pesquisa na formação e no trabalho docente como instrumento de construção da autonomia do professor expressa no desenvolvimento de disposições para a produção e a reconstrução de saberes e para as mudanças na prática docente. Chega a ser considerado, por alguns autores, um movimento contra-hegemônico:

[...] eu insisto que o movimento dos educadores-pesquisadores tem o potencial de se tornar um movimento global e contra-hegemônico assim como uma estratégia para superar os modelos tradicionais e conservadores da formação docente. Como um movimento ‘de baixo para cima’ com um caráter crescentemente internacional, é possível imaginar comunidades de educadores-pesquisadores e redes de comunicação de pessoas de diferentes partes do mundo compartilhando suas experiências, lutando por melhores condições de trabalho e qualificação

profissional, bem como tentando criar modelos coletivos colaborativos e críticos de professores (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 35-36).

Contudo, tal posicionamento está longe de ser consensual, como veremos adiante.

1.3 O DISCURSO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA EM XEQUE

Uma das principais críticas feitas pelos próprios defensores desse movimento está na plasticidade dos conceitos de reflexão e de pesquisa. Contreras (2002, p.135) alerta para o fato de que, por ser tão amplo e ter prosperado mais do que a concepção a que Schön se referia, o termo “reflexão” virou um “slogan vazio de conteúdo”, podendo ser apropriado por diversas perspectivas pedagógicas.

Baseada em um comentário de Cochran-Smith e Litle (apud ANDRÉ, 2001, p. 57), segundo o qual “[...] um conceito tão aberto como o do professor pesquisador pode servir virtualmente para qualquer agenda educacional”, André (2001, p. 57) pondera:

De fato, as interpretações desse conceito têm sido as mais variadas: para alguns, formar o professor pesquisador significa levar o futuro docente a realizar um trabalho prático ou uma atividade de estágio, que envolve tarefas de coleta de análise de dados. Para outros, significa levar os futuros professores a desenvolver e implementar projetos ou ações nas escolas. E há ainda os que se valem do prestígio comumente associado à pesquisa para divulgar essa ideia como um novo selo, um modismo ou uma marca de propaganda.

André (2001, p. 58) complementa: “[...] algo que serve para tudo acaba não servindo para nada”.

Percebe-se, então, que essa maleabilidade conceitual presente na perspectiva de formação do professor reflexivo/pesquisador atende aos diversos interesses que vão desde as posturas liberais (Stenhouse, Elliott e Schön) às posturas supostamente críticas (Zeichner, Carr e Kemmis).⁸

⁸ As autoras Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001, p. 109) pontuam que: “[...] no seio dessa corrente [professor pesquisador], há propostas que defendem abertamente uma pedagogia crítica, que busca a realização de um ensino comprometido com a luta contra as desigualdades e a favor das transformações sociais”, dentre as quais se destacam os trabalhos de estudiosos como Zeichner, Carr e Kemmis. Há, também, propostas menos radicais, que defendem princípios democráticos para o ensino sem necessariamente apontar para um tipo de sociedade

Além disso, segundo alguns autores (CORDEIRO DA SILVA, 2008; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998), há uma fundamentação teórico-filosófica bem alargada desse movimento, que vai desde Dewey e Polanyi a Habermas e Marx.

Por exemplo, a aproximação da corrente australiana (considerada uma das mais críticas desse movimento) com as ideias marxistas dá-se por meio de Habermas. Cordeiro da Silva explica que a única referência a Marx na obra de Carr e Kemmis (1988) se faz pelo texto *Writings of the young Marx on philosophy and society (1842-1843)*.⁹ A autora afirma que:

As categorias centrais da tese marxiana: trabalho, relações de produção, classe, não são tomadas por Carr e Kemmis como objeto de análise nem de referência, para pensar a formação do professor reflexivo/pesquisador. Apesar de os autores, na sua obra, remeterem-se às condições objetivas, a primazia recai nas condições subjetivas de alienação do sujeito, que podem ser resolvidas na consciência. Essa posição acaba se tornando suscetível à cooptação com uma aparente emancipação focalizada no indivíduo (CORDEIRO DA SILVA, 2008, p. 124).

A chegada da epistemologia da prática no Brasil contribuiu, de alguma maneira, para um deslocamento do abandono da hegemonia das pedagogias críticas no campo das discussões teóricas para a adoção de novos modismos: “Nesse novo clima, a moda passa a ser uma visão relativista, misto de irracionalismo e ceticismo, traduzida em clichês como ‘pós-modernidade’, ‘transculturalidade’, ‘complexidade’, ‘lógica interativa e relacional’, ‘pluralismo de perspectivas’ etc.” (SAVIANI, 2011, XIX-XX).

Em direção semelhante, Libâneo (2008) pontua que a adesão a modismos se caracteriza pela não manutenção de convicção em nenhuma tradição filosófica, os discursos flutuam, deslizam conforme a onda do momento. Nesse sentido, esse autor observa:

[...] a oscilação, ou flutuação ou dispersão ou variação temática parece ser, desde longa data, uma característica inconfundível do campo educacional no Brasil, que se manifesta em atitudes tais como o rápido abandono de linhas de pesquisa em favor daquelas supostamente consideradas mais avançadas, a assunção de temas da moda surgidos em outras culturas, o deixar para trás os paradigmas clássicos do conhecimento [...]. Algo parecido está ocorrendo com o tema da reflexividade, mais conhecido como professor reflexivo, em relação ao qual poderá estar acontecendo,

diferente da atual. As autoras citam as propostas de Stenhouse e de Elliott como menos radicais. Já Cordeiro da Silva (2008), em sua análise, contesta os princípios dessas perspectivas apontadas pelas autoras como ligadas a uma pedagogia crítica, pois, para ela, as transformações sociais defendidas por Zeichner, Carr e Kemmis estariam mais relacionadas com uma mudança gradual da sociedade. Para Cordeiro da Silva (2008, p. 142), esses estudiosos “[...] defendem um conceito de transformação social que possa ser realizado na estrutura da sociedade capitalista, pois uma sociedade mais justa, mais equitativa, não significa ruptura com o sistema vigente”.

⁹ Segundo Cordeiro da Silva (2008, p. 124), tal livro “[...] refere-se a uma das primeiras produções do autor e por mais que uma leitura retrospectiva da obra de Marx possa surpreender, é preciso afirmar que o programa de pesquisa marxiano era, em 1841, estritamente teórico, no qual a realização da filosofia deveria limitar-se à sua forma filosófica. Foi a partir dessa perspectiva que Marx enfrentou o legado teórico de Hegel, com uma crítica teórica que assumia a forma de uma crítica interna”.

mais uma vez o reducionismo de considerar a teoria do professor reflexivo nas visões do pragmatismo ou do reconstrucionismo social como as únicas que explicariam mais acertadamente o lugar da reflexividade na formação inicial e continuada de professores (LIBÂNEO, 2008, p. 53).

Esse deslizar de uma tradição a outra causa uma confusão entre os discursos. Borram-se as demarcações de uma tradição filosófica para outra. Surge, então, a proximidade aparente entre os discursos, a dificuldade em se distinguir o que é de direita e o que é de esquerda, o que é reacionário ou o que é progressista, como se quase tudo fosse a mesma coisa.

No campo educacional, o movimento do professor reflexivo/pesquisador (ou de forma mais ampla a epistemologia da prática) representa um desses discursos metamorfoseados. A suposta valorização da prática e a valorização docente combinam com qualquer perspectiva pedagógica, o que faz com que o movimento ganhe tantos adeptos. Por isso, há a necessidade de um olhar mais cauteloso sobre as suas raízes filosóficas e epistemológicas, de forma a explicitar os reais objetivos dessa proposta.

Saviani (2008) expõe a dificuldade de caracterizar as grandes linhas das ideias pedagógicas que se tornam hegemônicas a partir da década de 1990. Essas ideias lançam mão de “[...] expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade” (SAVIANI, 2008, p. 428). Diante disso, ele conclui: “Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo ‘pós’ ou ‘neo’” (SAVIANI, 2008, p. 428).

Para Miranda, o que está em debate na proposta do professor pesquisador é um novo paradigma de conhecimento. Com isso, a autora apresenta uma importante síntese do que, para ela, representa esse movimento:

A literatura sobre professor reflexivo/pesquisador, apesar de sua heterogeneidade, não deixa dúvidas à questão de ser professor reflexivo/pesquisador implica romper com o iluminismo, abandonar a ideia de uma totalidade explicativa, rechaçar a ideia de universalidade do conhecimento, pender a relação teoria e prática para sua resolução na ação, fazer equivaler a teoria à prática, o senso comum ao conhecimento sistematizado (MIRANDA, 2001, p.136).

O pensamento pós-moderno recusa a contraposição entre senso comum e conhecimento sistematizado. Para a autora, o estudioso Boaventura de Sousa Santos explicita bem o novo paradigma de conhecimento, ao qual ele denominou de novo senso comum emancipatório:

Uma feição utópica e libertadora está patente em muitas das características do conhecimento do senso comum. Assim, o senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão de mundo assente na ação e no princípio da

causalidade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático [...]. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência [...]. O senso comum é interdisciplinar e não metódico, não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; o reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. O senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade ou convence. Finalmente, o senso comum, nas palavras de Dewey, funde a utilização com prático (SANTOS apud MIRANDA, 2001, p. 139).

A colocação de Miranda reforça, ainda mais, as nossas suspeitas de que a reflexão, a criatividade e a autonomia, conceitos centrais na proposta do professor reflexivo/pesquisador, estão próximas do novo perfil de trabalhador exigido pela reestruturação do modelo de produção capitalista.

É nesse sentido que se pode compreender que os pressupostos da epistemologia da prática vão ao encontro de uma tendência tecnicista de ensino, mesmo que essa perspectiva se contraponha ferrenhamente a esse modelo, estando aí sua maior contradição. A reflexão de situações práticas, visando a uma possível aplicabilidade na solução dos problemas na ação docente, é, de certa forma, o que poderíamos chamar, segundo Saviani, de neotecnicismo:

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo [...]. O controle decisivo desloca-se do processo para os resultados (SAVIANI, 2008, p. 439).

No toyotismo ou modelo de produção japonês, o capital se apropria do saber intelectual e cognitivo do trabalhador, outrora desprezado pelo fordismo. Segundo Geovanni Alves (2006, p. 97), “[...] além da destreza manual o capital depende da subjetividade do coletivo humano, como elementos determinantes na produção de mercadorias”. Acrescenta:

Não é apenas o fazer e o saber operário que são capturados pela lógica do capital, mas a sua disposição intelectual afetiva que é constituída para cooperar com a lógica da valorização. O operário é encorajado a pensar pró-ativamente, a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam [...] (ALVES, 2006, p. 96).

A racionalidade instrumental, ao invés de estar relacionada com os procedimentos e técnicas, agora estará baseada no saber prático advindo de reflexões do professor, em sua subjetividade, em sua capacidade de solucionar problemas. Apesar do discurso de autonomia (do como fazer) do professor, a referência de aplicabilidade não mudou; ainda prevalece a lógica utilitária e imediatista da resolução de problemas. Segundo Cruz Junior (2010, p. 138),

Ao valorizar os saberes e o protagonismo do professor, essa posição coloca em xeque um certo modo de operar clássico da pedagogia tecnicista. Entretanto, ainda

assim, prevalece a lógica de buscar saídas para problemas imediatos. A hipertrofia continua sendo a dos meios e procedimentos, com a diferença de que agora eles serão singulares, intuitivos e provenientes do próprio fazer profissional.

Já Duarte (2003) chama a atenção para a familiaridade do discurso do professor reflexivo com o construtivismo, como se ambos fossem oriundos do ideário escolanovista. Segundo o autor, não foi por acaso que o construtivismo e a pedagogia do professor reflexivo tenham sido disseminados no Brasil quase que simultaneamente:

Esses dois ideários fazem parte de um universo pedagógico ao qual venho chamando de ‘as pedagogias do aprender a aprender’. Neste sentido, do ponto de vista pedagógico, os estudos na linha do professor reflexivo surgiram na América do Norte e na Europa quase que como uma ramificação natural do tronco comum constituído pelo ideário escolanovista. A diferença reside em que o escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno ao passo que os estudos sobre o professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor (DUARTE, 2003, p. 610).

Para Duarte (2003, p. 619), na visão de Schön, “[...] o lema ‘aprender fazendo’ da pedagogia escolanovista de inspiração deweyana deveria ser adotado tanto em relação à educação das crianças e dos adolescentes como no que diz respeito à formação profissional, incluída a formação de professores”.

Arce (2001) e Facci (2004) reforçam essa familiaridade do discurso do movimento da epistemologia da prática com o construtivismo e nos fazem atentar para a orientação do MEC (influenciada pelo ideário da epistemologia da prática)¹⁰ sobre o tipo de metodologia a ser utilizada na formação de professores. A orientação é que seja a mesma que ele utilizará posteriormente, isto é, os mesmos princípios aplicados ao ensino básico devem estar presentes na formação de professores. Dessa forma, a ideia do professor como prático-reflexivo é atribuída ao docente com propriedade: “O professor, portanto, deve vivenciar uma proposta de ensino construtivista para que ocorra mudança no sentido do novo paradigma em educação – o construtivismo” (FACCI, 2004, p. 118).

O lema do aprender fazendo é o ponto central do discurso da epistemologia da prática em suas diversas matizes. Por exemplo, Tardif (2000, p. 19) explica a ideia de que a formação aplicacionista (racionalidade técnica) é organizada numa lógica disciplinar e não profissional; nessa lógica disciplinar de formação, “[...] aprender é conhecer. Mas em uma prática,

¹⁰ Nas diretrizes de formação de professores, essa orientação metodológica é chamada de simetria invertida. Aponta-se “[...] a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas” (BRASIL, CNE/CP, 2002, p. 38).

aprender é fazer e aprender fazendo”. Perrenoud (2002, p.18) defende que: “[...] um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva graças a essa fórmula paradoxal apreciada por Meirieu (1996): Aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer”. De acordo com Perrenoud (2000, p. 3):

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem, trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura.

Duarte (2003) analisa a perspectiva reflexiva na formação de professores não como um movimento isolado, mas como uma perspectiva que faz parte do movimento das pedagogias do aprender a aprender. Fazem parte dessas pedagogias: o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. Para ele, essas pedagogias apresentam um posicionamento negativo em relação ao ensino como meio de transmissão de conhecimentos, como também apresentam um olhar negativo sobre o conhecimento escolar.

Segundo Duarte (2010, p. 37), o conhecimento escolar nas pedagogias do aprender a aprender é selecionado mediante o cotidiano do aluno. São valorizados os conhecimentos que tem utilidade prática no seu dia a dia: “Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução da prática cotidiana”. O autor ainda comenta que “[...] ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atitude antipedagógica” (p. 37). Para ilustrar tal situação, Duarte (2010, p. 37) exemplifica, questionando: “Qual a aplicação a teoria da evolução das espécies tem no cotidiano do aluno? Ou então, qual a utilidade, para a prática cotidiana, de se aprender na escola que não é o sol que gira em volta da Terra [...]?”. Nesse contexto, a própria função docente se altera:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (DUARTE, 2010, p. 38).

Duarte alerta que o professor tem perdido sua característica de profissional que está na escola para ensinar. Referindo-se às pedagogias do aprender a aprender, Duarte (2003, p. 620) considera que: “[...] esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que seja a tarefa do professor e negam que seja a tarefa dos formadores de professores”.

Para Duarte, a epistemologia e a pedagogia adotada por Schön e outros autores procuram descredenciar a universidade como lócus de formação. Dessa forma, o autor afirma:

[...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recoo da teoria” (DUARTE, 2003, p. 619-620).

Dias-Silva (2005, p. 390) diz temer que:

[...] em nome da valorização dos saberes docentes e do enfrentamento da dicotomia teoria-prática, talvez a própria área de educação possa estar contribuindo para a desprofissionalização dos professores apostando que sua formação seja essencialmente ‘prática’, permitindo que sua formação seja ‘extracurricular’. Seja em decorrência do discurso pós-moderno ou da crítica ao ‘conteudismo’ da escola brasileira, seja em nome da valorização dos processos contínuos implicados na aprendizagem da docência, estou convencida de que estamos enfrentando uma cilada perigosíssima.

Diante dessas considerações, estaríamos abdicando da possibilidade de inserção da pesquisa no trabalho do professor? Não, de modo algum. Mas este é um horizonte que requer lutas, inclusive no campo teórico acerca do que se considera a pesquisa. No próximo capítulo, abordaremos a base teórica de compreensão de nosso estudo. Isso significa pontuar a concepção de teoria e prática que norteia esta dissertação, assim como de pesquisa.

CAPÍTULO II

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA PERSPECTIVA MARXISTA

Nosso estudo, ao problematizar a questão da atividade de pesquisa na educação básica, tem como pano de fundo de discussão a relação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente. Como visto, no Brasil, a partir da década de 1990, a relação entre teoria e prática educacional tem sido tematizada, em especial, pela proposta de formação docente sob a orientação da epistemologia da prática (cf. LÜDKE, 2001; GERALDI 1998; PIMENTA, 2008). A prática, como a situação imediata de trabalho, é considerada o foco da reflexão e o eixo da formação do professor (cf. SCHÖN, 1992; TARDIF, 2000).

Os estudos de Cruz-Júnior (2010, p.149) nos lembram de que a defesa por uma proposta de formação docente, centrada na prática pedagógica, já estava presente nas teorizações educacionais críticas da década de 1980, principalmente aquelas com inspiração marxista, que apontavam a prioridade da prática no percurso do processo educativo. Por exemplo, em 1984, Libâneo já assinalava que “[...] é a prática que apresenta os problemas concretos para a elaboração teórica” (LIBÂNEO 1994, p.122). Segundo esse autor, “[...] a prática é ponto de partida para a teoria que, revista, retorna à prática na forma de objetivos pedagógicos didáticos conscientemente orientados” (LIBÂNEO, 1994, p.121).

Além da anterioridade da priorização da prática pedagógica pelas teorias educacionais progressistas na formação e no trabalho docente, Cruz-Júnior (2010, p.149) também aponta uma confusão entre os referenciais teóricos que embasam essas perspectivas, até mesmo por importantes expoentes do próprio movimento da epistemologia da prática. É o caso de Tardif e Raymond (2000) que relacionam a importância atribuída por Marx à categoria trabalho com as suas ideias acerca de uma formação docente prática a se dar na experiência direta do trabalho:

Tal como Marx já havia enunciado, toda práxis social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho (Dubar 1992, 1994). [...] pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. [...] sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e

uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209-210).

A priorização da prática pedagógica na formação e no trabalho docente por ambas as perspectivas é da mesma natureza? Essa defesa comum reforça ainda mais a importância dessa dimensão da experiência humana? Afinal de contas, não é comum, no campo educacional, ouvirmos frases assim: “Na prática a teoria é outra”, como se a dimensão prática fosse negligenciada pela ênfase no teórico, ou porque o teórico estivesse desconectado da prática? Não é a melhoria da prática que tanto se reivindica nos cursos de formação e no trabalho docente?

Em seus estudos sobre a apropriação da dialética como método pela educação popular no Brasil, Abdalla (1994) nos alerta para uma apropriação inadequada e banalizada da dialética pela educação não formal, como se o método dialético fosse uma concepção metodológica com passos a serem seguidos no processo educativo, resumindo-se numa ordenação puramente instrumental: prática-teoria-prática ou ação-reflexão-ação. A massificação desses passos fez com que houvesse uma compreensão simplificada da perspectiva dialética que a fundamenta.

Parece que isso, também, ocorreu no campo da educação formal. Em entrevista cedida a Rodrigues (2005, p. 205), Libâneo comenta ter sido envolvido e seduzido em princípio pelo discurso do movimento do professor reflexivo/pesquisador:

Eu no início me entusiasmei com o discurso do professor reflexivo, [...] nós embarcamos com muita facilidade em discursos muito atraentes, em discursos novos e não vamos fundo na crítica, não vamos fundo em saber qual é a origem desses discursos, onde é que eles estão assentados, qual é a base epistemológica desse discurso [...]. Foi um discurso muito atraente porque ele pegava precisamente numa chave que combinava ao mesmo tempo com o Paulo Freire e o marxismo, por conta do mote ação-reflexão-ação [...]. Só que indo mais fundo, verifica-se que ele surgiu num contexto claramente do pensamento neoliberal. Lendo de uma maneira mais aprofundada depois a gente vai descobrir que ele está assentado no Dewey que é um pensamento pragmático, uma filosofia pragmática, que acaba sendo reduzido ao refrão ação-reflexão-ação, que também está na pedagogia jesuítica, na pedagogia de Freire, em propostas marxistas [...].

Pensando no campo da educação formal, isso nos leva a certas questões: será que essa onda de priorização da prática pode ser mais um modismo (como se referiu Libâneo), uma massificação, uma absorção filosófica superficial, desconectada de suas matrizes teóricas? Será que a confusão ou proximidades entre as teorias educacionais de inspiração marxista com o movimento da epistemologia da prática poderia estar na forma de apropriação da

concepção metodológica? O método dialético, então, seria partilhado por ambas as perspectivas? Mas, afinal, o que diferenciaria uma da outra?

Neste capítulo, para apresentar nosso referencial teórico, elegemos como eixo de análise essas questões. Defenderemos que ambas as concepções veem a prática de forma prioritária, mas se relacionam com essa dimensão da realidade de forma bem diferente.

Por isso, o foco deste capítulo procura evidenciar a relação entre teoria e prática, a partir da perspectiva marxista em contraste com a compreensão advogada pela epistemologia da prática. Abordaremos primeiro a teoria da constituição ontológica do ser social, a teoria de vida cotidiana e não cotidiana de Agnes Heller e os pressupostos do método científico segundo Marx. Acreditamos que essas formulações teóricas em muito nos auxiliarão na compreensão dessa complexa relação existente entre teoria e prática, como também contribuirão para desmistificar possíveis aproximações da filosofia marxista com o movimento da epistemologia da prática, por haver em ambas uma prioridade na “ação prática”.

Antes, porém, apresentamos uma breve introdução terminológica relativa à teoria e prática, inclusive para fazer um esclarecimento inicial quanto ao termo práxis.

O dicionário Michaelis da língua portuguesa¹¹ traz o termo teoria como “[...] conhecimento especulativo considerado independente de qualquer aplicação. Conhecimento que se limita à exposição, sem passar à ação, sendo, portanto, o contrário da prática”. Também atribui à teoria “[...] princípios básicos e elementares de uma arte ou ciência”. Cunha (2007, p. 764) afirma que etimologicamente o termo teoria provém do grego θεωρία, que significa **“conhecimento especulativo, meramente racional”**. Segundo Chauí (2002, p. 512), a palavra theoria (teoria) deriva do verbo grego *theoréo* que significa: “observar, examinar, contemplar”. Esse verbo está ligado a um sujeito, o *theoroi*

[...] que era o indivíduo enviado pelos dirigentes de determinada polis grega para observar as estratégias, as táticas que eram utilizadas pelas equipes adversárias que iam os jogos olímpicos, quer seja para a disputa desportiva, quer para a literária (musiké). O *theoroi* se transformou no teórico. A ele cabia esse papel de viajante e observador atento que, ao retornar à sua cidade, junto aos seus, trazia algum conteúdo, algo para ser contado (LOUREIRO, 2012, p. 2).

¹¹ Versão disponível em:

<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&palavra=teoria>>. Acesso em: 28 maio 2013.

Chauí (2002, p.512) afirma que, posteriormente, os teóricos passaram:

[...] a significar os que contemplam com os olhos da inteligência ou do espírito e, portanto, que examinam ideias, conceitos, essências, com o significado de raciocinar, pensar, demonstrar, julgar, meditar e refletir. A teoria é o conhecimento pelo conhecimento, sem preocupação com seu uso instrumental, com sua aplicação, com as técnicas.

Em princípio, percebemos que os teóricos (*theoroi*) da Grécia antiga exerciam uma função plasmada no fenômeno. Eles narravam uma ação que não era a deles próprios. Eles contemplavam uma ação de outros sujeitos e a eles cabia relatar o que viam; posteriormente, essa função passou a requerer uma atitude mais reflexiva, um olhar mais distanciado, não mais preso e limitado na aparência do fenômeno.

A atividade intelectual na Grécia antiga foi intensificada pela escravidão. Como “[...] a atividade prática material, e particularmente o trabalho, era considerada no mundo grego e romano como uma atividade indigna dos homens livres e própria dos escravos” (VÁZQUEZ, 2011, p. 39), os considerados cidadãos gregos tiveram mais tempo para se dedicar às atividades teórico-contemplativas.¹²

Em relação ao termo prática, os dicionários da língua portuguesa o relacionam com ação ou efeito de praticar; realização de qualquer ideia ou projeto; aplicação das regras ou dos princípios de uma arte ou ciência; exercício de qualquer ocupação ou profissão. Cunha (2007, p. 628) aponta que o significado etimológico da palavra prática vem do termo grego *πράθικα*, que significa “uso, experiência, exercício”. Portanto, em termos de origem histórica e etimológica, o teórico narra o que o prático faz. Essa separação se consolida com a própria divisão social do trabalho: o trabalho manual (ou seja, o fazer) é atribuído às classes dominadas e visto como inferior, enquanto o intelectual (isto é, o pensar), às classes dominantes e, por essa razão, é considerado um trabalho mais elevado. Nesse aspecto, a dicotomia teoria e prática não é um problema apenas da produção do conhecimento ou do imaginário das pessoas, mas tem uma base social e histórica.

Vázquez (2011, p. 30) menciona que não há, etimologicamente, uma diferença entre os termos prática e práxis, pois “Práxis em grego antigo, significa a ação, de levar algo a cabo, [...] uma ação que tem seu fim em si mesma [...]”. Esse autor esclarece que o termo práxis é

¹² Segundo Lefebvre (1991, p. 110), essa separação entre concreto e o abstrato, entre a contemplação e a ação, entre a teoria e a prática foi nefasta para o pensamento humano. Inicialmente, teve como fundamento social a escravidão, pois todo trabalho prático e produtivo era delegado aos escravos e a atividade contemplativa/teórica foi reservada à aristocracia, um prazer luxuoso reservado aos homens livres.

mais comum no dicionário filosófico e justifica que o uso dessa palavra em seu livro *Filosofia da práxis*, mesmo que etimologicamente não exista diferença, foi para “[...] livrar o conceito de ‘prática’ do significado predominante em seu cotidiano [...]” (p. 29).

Em vários dicionários filosóficos, o termo práxis aparece como uma categoria filosófica marxista. Japiassú e Marcondes (2001, p. 155) escrevem: “Na filosofia marxista, a palavra grega práxis é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo”. Há, também, eminentes marxistas que ratificam essa posição. Esse é o caso de Karel Kosik (1995, p. 217), para quem “O grande conceito da moderna filosofia materialista é a *práxis*”.

A esse respeito Duarte (2007, p. 4) afirma que:

[...] na língua alemã, a palavra Praxis, de origem grega, é a única palavra que corresponde ao substantivo ‘prática’ na língua portuguesa [...]. A melhor tradução para a palavra Praxis em Marx é simplesmente ‘prática’. Ao contrário do que afirmam alguns marxistas, não me parece que Marx tenha criado ou utilizado uma categoria filosófica específica que seria representada pela palavra Praxis. A tão comentada categoria de práxis como categoria central do marxismo não existe na obra de Marx. Não se trata de afirmar que a relação entre teoria e prática não fosse importante para Marx ou que a prática humana não fosse o ponto de partida de sua teoria. O que estou afirmando é simplesmente que a palavra Praxis não tem no vocabulário de Marx esse significado filosófico especial. No vocabulário de Marx, Praxis significa prática.

Duarte (2011) ainda esclarece que, toda vez que Marx quis diferenciar ou enfatizar qualquer tipo de prática, ele usou adjetivações: prática revolucionária, prática crítica etc. Por essa razão, optamos por seguir essa indicação e tratar práxis como prática, mesmo sabendo que tal decisão não é consensual entre marxistas e que, no Brasil, essa opção vai a contrapelo de como o termo práxis se disseminou em vários setores acadêmicos como unidade entre teoria e prática.

Como já dito, vamos nos deter na seguinte questão: qual a natureza da relação entre teoria e prática nos escritos marxianos? Como essa relação tem sido refletida nas produções teóricas dos estudiosos da tradição marxista? Esclarecidas essas questões, podemos então avaliar possíveis aproximações e confusões existentes entre a filosofia marxista e a perspectiva filosófica que fundamenta o movimento da epistemologia da prática.

Devido à amplitude da obra de Marx, selecionamos os *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, as *Teses sobre Feuerbach* de 1845 e a introdução de *Para a crítica da economia política* de 1857, como referências. Também fizemos uso da produção de vários outros

autores que comungam com os pressupostos da tradição marxista, como Frederico (2009), Netto e Braz (2006), Chasin (1988), Saviani (2008, 2011, 2012), Duarte (2004, 2007, 2012), entre outros.

Este capítulo está estruturado em cinco itens. Como a relação teoria e prática, no pensamento marxiano, tem um vínculo com o processo ontológico de constituição do ser social, isto é, com o formar-se humano, explicamos como Marx compreende a constituição do humano. No segundo tópico, abordamos especificamente a relação entre teoria e prática sob a perspectiva marxiana. Já no terceiro item, tratamos os principais elementos da teoria sobre vida cotidiana e não cotidiana de Agnes Heller. Em seguida, relacionamos a discussão feita com os pressupostos do método científico segundo Marx, para extrair a concepção norteadora desta dissertação do que seja pesquisa. Por sua vez, no último tópico, fizemos algumas diferenciações a concepção marxista de teoria, prática e pesquisa em relação à compreensão defendida pelo movimento da epistemologia da prática.

2.1 O PENSAMENTO MARXIANO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL

Os *Manuscritos econômico-filosóficos* foram escritos em 1844 e publicados apenas em 1932. Na verdade, como o próprio nome indica, eram manuscritos, cadernos de anotações nos quais Karl Marx (1818-1883) registrava algumas de suas elaborações; portanto tinham o caráter de síntese pessoal, de orientação de ideia e de estudos, e não uma sistematização para publicação. Nessas anotações, um dos desafios de Marx era entender em que consistia a essência humana. Esses cadernos foram encontrados muitos anos depois, com várias páginas deterioradas e perdidas. Dessa forma, para além do caráter de registro pessoal, muitos assuntos ficam inconclusos, o que dificulta ainda mais a sua leitura. Segundo Frederico (2009, p. 13), esse “[...] seu caráter fragmentário convida aos seus leitores uma eterna montagem e remontagem de significados, ditados pelas modificações introduzidas incessantemente em nossa vida cultural e política”.

Importante pontuarmos outra observação de Frederico (2009, p. 12): essa obra é fruto das inquietações de um autor “[...] procurando firmar suas ideias em meio às polêmicas do seu

tempo e no confronto com importantes pensadores mais influentes”. Representa um marco histórico e teórico muito importante, pois, nesse momento, o pensamento marxiano se constitui a partir do confronto entre o idealismo hegeliano e o materialismo feuerbachiano. Também é o período de encontro de Marx, devido ao exílio na França, com o movimento operário francês.

As *Teses sobre Feuerbach*¹³ foram escritas em 1845 e também não foram publicadas na época; foram encontradas por Engels após a morte de Marx. Estavam em um dos cadernos de anotações e de estudo de Marx. A escrita dessas teses não tinha caráter de publicação, eram ideias sintéticas lançadas no papel.

Segundo Meszáros (2006, p. 21), os *Manuscritos econômico-filosóficos* constituíram o primeiro sistema abrangente de Marx. “Nesse sistema, cada ponto particular é ‘multidimensional’: liga-se a todos os outros pontos do sistema marxiano de ideias; está implicado por eles assim como os implica”. O autor pontua que, nos *Manuscritos de 1844*, Marx formula duas séries de questões:

A primeira série investiga por que há uma contradição antagônica (ou ‘oposição hostil’, como ele por vezes diz): entre tendências filosóficas (da mesma época, bem como de épocas diferentes); entre ‘filosofia’ e ‘ciência’; entre ‘filosofia’ (ética) e ‘economia política’; entre esfera teórica e a prática (isto é, entre teoria e prática). A segunda série ocupa-se da questão da transcendência (*Aufhebung*), perguntando como é possível substituir o atual estado de coisas, o sistema predominante de alienações, do estranhamento evidente na vida cotidiana até as concepções alienadas da filosofia. Ou, expresso em forma positiva: como é possível conseguir a unidade de opostos, em lugar das oposições antagônicas que caracterizam a alienação. (A oposição entre o ‘fazer e pensar’, entre ‘ser e ter’, entre ‘meios e fim’, entre ‘vida pública e vida privada’, entre ‘produção e consumo’, entre ‘filosofia e ciência’, entre ‘teoria e prática’, etc.).

Diante da consideração de que os *Manuscritos* abordam várias contradições, dentre elas a teoria e a prática, e as possibilidades de superação dessa dicotomia, pareceu-nos relevante tomar essa obra como referência. Já em *Teses sobre Feuerbach*, Marx trata explicitamente da teoria e da prática, o que nos impele a tomá-las também como fonte de reflexão. Como se percebe, a escolha dessas obras não foi aleatória, pois ambas se vinculam ao nosso tema.

¹³ “Nas teses estamos diante de ‘um esboço genial’, como Engels chamou, estamos diante da certidão de nascimento do pensamento fundamental do Marx. Nelas todas as posições fundamentais aparecem através da forma aforismática, ou seja, afirmações não provadas. São fundamentações no plano ontológico enquanto elas resumem o percurso crítico que nelas não está explicitado. O texto enquanto tal não diz o que o indivíduo é, de que ele é composto, o que faz etc., mas dá uma descrição sumária de sua gênese e de suas características. As onze teses contêm a instauração ontológica, os lineamentos decisivos da ontologia marxiana do ser-social” (CHASIN, 1988, p. 64).

Em termos filosóficos, nessas obras, Marx dialoga com o pensamento de Hegel e de Feuerbach. Esse diálogo foi fundamental para a estruturação de suas ideias posteriores. Para compreender isso e para aproximar o leitor da efervescência teórico-filosófica em que o jovem Marx se encontrava, quando escreveu esses dois textos, retomamos, de modo panorâmico, as principais ideias de Hegel e de Feuerbach.

Hegel¹⁴ constrói um sistema a partir da noção de Espírito Absoluto (Espírito capaz de pensar-se a si próprio) e do movimento da dialética. O idealismo hegeliano é um sistema, uma construção lógica, racional, coerente, que pretende apreender o real em sua totalidade, contrariando as ideias do também filósofo idealista alemão Kant,¹⁵ que defendia que a coisa em si não era cognoscível.

Segundo Reale e Antiseri (2005, p. 104), a realidade para Hegel não é substância, e sim sujeito, ou seja, pensamento, espírito. Isso significa, também, dizer que o real não é fixo e imutável; é atividade, processo, movimento, ou melhor, automovimento: “O espírito é a idéia que se realiza e se contempla por meio de seu próprio desenvolvimento”. Dessa forma, Hegel acredita que:

[...] o espírito se autogera, gerando ao mesmo tempo a própria determinação e superando-a completamente: o espírito é infinito porque se atua e se realiza sempre como infinito que ao mesmo tempo supera o finito. O espírito infinito hegeliano é como um círculo em que princípio e fim coincidem de modo dinâmico, como um movimento em espiral em que o particular é sempre posto e sempre resolvido no universal (REALE; ANTISERI, 2005, p. 99).

Hegel distingue três momentos da autorreflexão do espírito. O primeiro momento é o da ideia em si, da ideia pura (estudada pela Lógica). O segundo é a ideia fora de si (estudada pela Filosofia da Natureza). É o momento em que a ideia entra em contradição consigo mesma e projeta seu ser adiante, objetiva-se em uma produção. É o instante em que o espírito constitui o mundo natural. O terceiro momento é a ideia que retorna a si (estudada pela Filosofia do Espírito), momento no qual o pensamento é capaz de pensar a si próprio. Portanto, há aí uma reconciliação entre espírito e mundo, surgindo o Espírito Absoluto (autoconsciência). Esse é o momento especulativo, o ponto culminante do processo dialético.

¹⁴ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) nasceu em Stuttgart, na Alemanha. Foi um importante filósofo idealista que defendia a ideia de que a realidade é passível de ser conhecida.

¹⁵ Para Kant (1724-1804), filósofo também alemão, a razão humana não dá conta de apreender a realidade. Por meio da razão humana, pode-se conhecer a expressão dos fenômenos da realidade, mas jamais a totalidade da coisa em si. O fenômeno é cognoscitivo e a essência não.

Como se percebe, para Hegel, o ser é processo, é um ser em movimento e, nesse movimento estabelecido pela contradição, Hegel atribui um importante papel à história. O pensamento de Hegel “[...] não nega a realidade, mas afirma que ela é o resultado do movimento do Espírito Absoluto na história, entendida como Razão que se aliena de si para se fazer matéria e retomar ao espírito novamente” (SARTÓRIO, 2001, p. 128).

Por isso, a famosa frase de Hegel “[...] tudo aquilo que é real é racional e tudo aquilo que é racional é real, indica justamente que a realidade é o próprio desenvolver-se da ideia e vice-versa” (REALE; ANTISERE, 2005, p. 99).

Após a morte de Hegel, seus seguidores dividiram-se em dois campos. A ala conservadora, os hegelianos de direita, defendiam a ortodoxia religiosa e a monarquia prussiana; já os hegelianos de esquerda, chamados jovens hegelianos (David Friedrich Strauss, Edgar e Bruno Bauer, Feuerbach e Cieszkowski, entre outros) interpretavam Hegel em um sentido revolucionário, o que os levou a se aterem ao ateísmo na religião e a combater a monarquia prussiana.

A esquerda hegeliana rechaçava o sistema filosófico geral de Hegel e apegava-se ao método dialético deixado pelo filósofo. [...] A esquerda hegeliana recorria ao caráter negativo da dialética para argumentar que o movimento ininterrupto da Ideia nunca cessa e, portanto, em sua marcha ascendente, superaria o presente, negaria o Estado prussiano monárquico, anunciaria os novos tempos (FREDERICO, 2009, p. 19).

Se, para Hegel, o mundo é produto da racionalidade, para o jovem hegeliano Feuerbach,¹⁶ a natureza não é produto de uma ideia fora de si, posta pelo espírito. Esse filósofo critica o teísmo e o idealismo por ignorarem a autonomia e a independência da natureza: “A natureza é, pois, o ser primeiro, o que origina, o que produz tudo de si, e não pode ser pensada como produzida, pois ela existe por si e tem seu sentido tão somente em si mesma” (CHAGAS, 2009, p. 120).

Para Feuerbach, a natureza existe independente da consciência humana e, por sua vez, a consciência humana só existe devido ao desenvolvimento da natureza: “A natureza precede o espírito e, por isso, é sua base orgânica” (CHAGAS, 2009, p. 122). A atividade de pensar não é concedida ao ser humano por um ser fora dele, é uma atividade corpórea e, portanto, vinculada aos sentidos. Por isso, as sensações precedem o pensar e são a base da atividade da

¹⁶ Ludwig Feuerbach (1804-1872), filósofo alemão, durante dois anos, foi aluno nos cursos de Lógica ministrados por Hegel em Berlim. Esse filósofo nega o conceito hegeliano que prega que existe primeiro a ideia e depois a matéria; segundo ele, deveríamos entender Hegel de cabeça para baixo.

consciência. No materialismo empirista de Feuerbach, há a valorização do sensível, em que a realidade objetiva é aquela realidade sentida imediatamente.

Esse filósofo atacou a estrutura do pensamento de Hegel ao afirmar que a ideia não pode ser o ponto de partida da história, pois, para existir pensamento, é necessário o ser pensante. Por sua vez, como ser pensante, o ser humano é resultado do desenvolvimento da natureza. O homem, antes de tudo, é um ser natural.

Para Feuerbach, o idealismo hegeliano inverte essa relação e, ao invés de atribuir a precedência de ser à natureza, coloca a natureza como produção do pensar. Essa inversão se assemelha ao fenômeno religioso. Deus, para Feuerbach, é uma objetivação/produção do homem; o ser humano projeta no divino suas próprias qualidades. Os homens criam os seus deuses, mas depois não se reconhecem em suas projeções e, de criadores, passam a ser vistos como criaturas. Esse processo de estranhamento, de não reconhecimento nas objetivações humanas, é um conceito importante que Marx absorve de Feuerbach.

Segundo Frederico (2009, p. 46), “[...] Feuerbach nos apresenta a sua filosofia como um substituto, como uma forma de religião que promove o culto do gênero humano”. Esse filósofo acreditava na necessidade de livrar-se da fé em forças sobrenaturais e voltar-se para si e para a natureza. A razão, o amor e a vontade deixam de ser sentimentos e qualidades humanas e transformam-se em sujeitos que vão conduzir o homem.

Feuerbach aspira a uma relação humana para com a natureza, mediada pela sensibilidade (Sinnlichkeit), pela contemplação sensível da natureza, tal como esta aparece imediatamente ao homem. Ele quer restabelecer uma relação natural para o homem mediante a relação imediata, sensível ao amor do eu para o tu, do singular (do indivíduo) para o gênero (para a comunidade), cuja base vale para ele como a relação natural do homem para a mulher (CHAGAS, 2009, p. 125).

Ao contrário do que muitos pensam, não foi Marx o criador do materialismo. A tradição materialista remonta aos filósofos da Antiguidade Clássica. Contudo, foi a leitura de Feuerbach que provocou em Marx uma virada materialista. A filosofia marxista se destaca e se diferencia das demais correntes materialistas, pois trata-se de “[...] um materialismo que une dialeticamente a modificação da realidade objetiva e a modificação dos sujeitos, dos seres humanos” (DUARTE, 2007, p.7).

Como veremos adiante, existe diferenciação entre o materialismo empirista de Feuerbach e o materialismo histórico e dialético de Marx. Para compreender isso, precisamos antes entender como Marx percebe o processo ontológico da constituição do ser social. Explicar a ontologia

do ser social é explicar como se constitui a especificidade do ser social, distinguindo o ser humano dos demais seres vivos.

Para Marx, o trabalho é uma categoria central para a compreensão do fenômeno humano-social. O trabalho é uma atividade sensível humana que transforma matérias naturais em produtos para o atendimento de certas necessidades. “O trabalhador nada pode criar sem a natureza, sem o mundo exterior sensível (sinnlich). Ela é a matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir do qual [o trabalho] produz” (MARX, 2010, p. 81).

A atividade aqui relacionada com o trabalho não é natural, determinada por uma herança genética. Ao diferenciar a atividade do homem da de outros animais, Marx (2010, p. 84) assim expõe: “O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e sua consciência. Ele tem atividade vital consciente”. Essa atividade vital consciente é que caracteriza e faz do indivíduo um ser genérico, um representante do gênero humano.

Para Marx, o homem começa a distinguir-se dos animais no momento em que começa a produzir seus meios de subsistência, ao “[...] produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 2009, p. 24). Trabalho, então, é entendido como um

[...] conjunto de esforços que os grupos tinham de efetivar para sobreviver – esforços voltados para extrair da natureza os meios de manter e reproduzir a sua vida, voltados para atender às necessidades elementares de manutenção e reprodução física dos grupos e seus membros. Essa atividade desencadeou transformações substantivas em tais grupos e seus membros: o seu exercício determinou o surgimento das relações e desdobramentos inexistentes na natureza. [...] foi através do trabalho que grupos de primatas se transformaram em grupos humanos, foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal (NETTO; BRAZ, 2006, p. 36-37).

O surgimento do ser social foi resultado de um processo de milhares de anos.¹⁷ O homem, a partir de uma base natural, desenvolveu características e traços que o distinguem da natureza.

¹⁷ “Pesquisas arqueológicas e antropológicas indicam que a primeira forma hominídea (*Australopithecus anamensis*) surgiu sobre a Terra há cerca de 4 milhões de anos e que a evolução que levou ao aparecimento da forma hominídea que descendemos (*Homo sapiens sapiens*) culminou há cerca de cem mil anos. Até a invenção da escrita, o aparecimento do homem configura a chamada ‘Pré-história’, que geralmente se divide em três períodos: o paleolítico (‘idade da pedra lascada’), que se estendeu por mais de 2,5 milhões de anos; neolítico (‘idade da pedra polida’), iniciado há mais de 20 mil anos (a transição do paleolítico ao neolítico designa-se por mesolítico) e a idade dos metais, que começou por volta de 6000 a.C.” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 37).

Mediante o trabalho, os homens se autoproduziram, tornando-se seres sociais. Segundo Netto e Braz (2006, p. 38-39, grifos do autor),

[...] esse é o processo da **história**: o processo pelo qual, sem perder sua base orgânico-natural, uma espécie da natureza constituiu-se como espécie **humana** – assim, a história aparece como a história do desenvolvimento social, como processo de humanização, como processo da produção da humanidade através da sua auto-atividade: o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento do ser social.

O homem é natureza historicamente transformada. Ele faz história e se faz na história. O homem transforma a natureza e a si mesmo. Quanto mais o homem se humaniza, mais ele se afasta da dimensão natural que o constitui. Podemos falar, então, que o trabalho, diferentemente de uma atividade natural, é uma atividade intencional, uma relação mediada entre o seu sujeito e o seu objeto.

Ao diferenciar a produção animal da humana, Marx (2010, p. 85) afirma:

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física [...].

Então, como o trabalho é uma atividade intencional humana, ao operar sobre a natureza, o ser humano se objetiva, põe o seu ser naquilo que criou, ou seja, pelo trabalho o ser humano materializa a sua subjetividade. Nessa relação com a natureza, o ser humano engendra um mundo de objetivações externas a ele próprio, apesar de ser dele dependente: “Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora a natureza ao campo dos fenômenos sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 21). Quanto mais se desenvolve o ser social, mais diversas são as suas objetivações e mais “[...] as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 21).

O trabalho é uma categoria fundamental para compreendermos o pensamento de Marx, porém não é dele a ideia de trabalho como movimento, processo constituidor do mundo. Essa elaboração é tributária do pensamento de Hegel, mas com uma diferença ontológica fundamental. Trabalho, na concepção de Hegel, não é uma atividade humana, mas sim do espírito. A dialética presente no trabalho em Hegel seria mais “[...] uma narrativa histórica de como a razão se autoconstitui na marcha de sua plenitude. Ele descreve historicamente como a razão se forma [...]. O mundo dos objetos é dissolvido no mundo da racionalidade. Neste

passo há uma mitificação: uma razão constituidora de mundo” (CHASIN, 1988, p.15). Marx repensa a dialética de Hegel numa perspectiva materialista.

Em princípio, podemos nos perguntar, de forma bem simplória, em que o pensamento de Marx se difere do pensamento de Feuerbach, pois é ele, antes de Marx, quem coloca em xeque a estrutura do pensamento de Hegel, ao atribuir à natureza a primazia na constituição do ser. É ele quem trata o homem como um ser carente, um ser que necessita de algo que está fora dele. Portanto, um ser que, ao suprir suas carências, objetiva-se, pois, se o homem fosse um ser sem carências, seria um ser inobjetivo, um ser autossuficiente. É Feuerbach quem percebe o homem em sua generalidade humana, diferenciando este ser das demais espécies, não no plano da racionalidade, mas da materialidade.

Marx (2010, p. 127) concorda com Feuerbach quando afirma que o homem é um “[...] ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele”. Porém, para Marx, o ser humano age sobre a natureza de forma a preencher as suas carências. Enquanto, para Feuerbach, a carência é contemplativa/passiva, para Marx, a carência é, ao mesmo tempo, passividade, mas mola impulsionadora de uma atitude ativa.

Na V tese sobre Feuerbach, Marx (2013, s/p) deixa clara essa diferença: “Não satisfeito com o pensamento abstrato, Feuerbach recorre à percepção sensível. Não concebe, porém, a sensibilidade como uma atividade prática, humano-sensível”. Marx, com isso, afirma que a atividade humana no materialismo empirista de Feuerbach está restrita ao sensível, a uma ação humana intuitiva presa à imediatez da realidade. Feuerbach fica restrito a um determinismo natural, vê o homem como ser sensível, passivo e sofredor, não percebe a dimensão ativa do ser capaz de transformar a sua realidade. Não compreende o homem como um “[...] ‘ser automediador da natureza’ que por meio do trabalho, desprende-se da natureza, diferenciou-se dela, elevou-se acima de seus limites, e sobre ela passou a exercer uma ação transformadora” (FREDERICO, 2009, p. 179). Feuerbach não vê o lado ativo do homem, a sua capacidade de transformar a natureza e com isso se autotransformar. Ele não consegue compreender que:

[...] o homem, além de ser uma essência sensível, nascida da natureza, é também um produto dele mesmo (ein Produkt des Menschen), da cultura, da história. Do mesmo modo, ele desconhece igualmente o nascimento e o desenvolvimento histórico da existência do homem e de sua consciência com base na apropriação material da

natureza, na produktion submetida a determinada relação social, e o abstrai completamente de suas relações socioeconômicas e políticas, porque ele não o entende como “ensemble”, como membro da sociedade (Glieder der Gesellschaft) (CHAGAS, 2009, p. 127).

Dessa forma, Marx rompe com a concepção feuerbachiana de gênero humano como uma entidade passiva, isolada e sem história. Na IX tese sobre Feuerbach, Marx (2013, s/p) reforça essa limitação do pensamento desse filósofo: “O máximo a que chega o materialismo perceptivo, isto é, o materialismo que não concebe a sensibilidade como uma atividade prática, é a percepção dos diferentes indivíduos isolados da ‘sociedade civil’”.

Na tese I sobre Feuerbach,¹⁸ escrita por Marx, essa diferença se explicita ainda mais:

O defeito fundamental de todo materialismo anterior – inclusive o de Feuerbach – está em que só concebe o objeto, a realidade, o ato sensorial, sob a forma do objeto ou da percepção, mas não como atividade sensorial humana, como prática, não de modo subjetivo. Daí decorre que o lado ativo fosse desenvolvido pelo idealismo, mas apenas de modo abstrato, já que o idealismo, naturalmente, não conhece a atividade real, sensorial, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis, realmente diferentes dos objetos do pensamento; mas tampouco concebe a atividade humana como uma atividade objetiva. Por isso, em *A Essência do Cristianismo*, só considera como autenticamente humana a atividade teórica, enquanto a prática, somente é concebida e fixada em sua manifestação judia grosseira. Portanto, não compreende a importância da atuação ‘revolucionária’, prático-crítica (MARX, 2013, s/p).

Marx, já na primeira tese, reclama que Feuerbach não capta a realidade como decorrente da atividade humana sensível (trabalho); ele trata a realidade objetiva como algo preso ao objeto. Não compreende a realidade do mundo como feita pelo homem, como uma “[...] coagulação da subjetividade em objetividade” (CHASIN, 1998, p. 52). Não consegue perceber que é na atividade prática que está a materialidade da subjetividade humana, que o mundo sensível que o rodeia é produto histórico de gerações anteriores. Feuerbach não vê o sujeito como construtor da história, portanto ele abandona a noção de trabalho, como ação transformadora do ser humano, categoria esta que já estava presente no pensamento hegeliano, mas de forma abstrata.

Segundo Duarte (2007, p. 7), Marx criticou Feuerbach pelo fato de esse filósofo “[...] não ter visto a prática humana para além de suas formas cotidianas, utilitaristas e pragmáticas”. Quando Marx usa a expressão “manifestação judia grosseira”,¹⁹ ele se refere justamente a essa percepção fenomênica de Feuerbach de captar a realidade: “Para Marx, não é suficiente criticar a religião e mostrar que os cristãos se alienam de seu deus, é preciso ir além, fazer a

¹⁸ A tese I é um bom argumento para confirmarmos a afirmação de Duarte (2007) a respeito da não utilização do termo práxis como categoria filosófica. No final da tese, o termo aparece seguido de uma adjetivação.

¹⁹ Marx, com essa expressão, também está adjetivando uma percepção de prática que vê apenas o dado imediato da realidade.

crítica da própria sociedade que produz religião como uma das formas alienadas de relacionamento entre o ser humano e a realidade” (DUARTE, 2007, p. 6).

Ainda sobre o materialismo feuerbachiano, Duarte (2007, p. 6) comenta que, “[...] ao não abordar a atividade humana objetiva e a produção da realidade objetiva pela atividade humana, permanece preso ora ao objeto desprovido de atividade humana, ora à atividade humana reduzida a atividade de pensamento”.

Não podemos negar que a crítica elaborada por Feuerbach ao caráter especulativo e místico da filosofia hegeliana fez com que Marx, num primeiro momento, se aproximasse das produções desse autor. Mas rapidamente Marx percebeu que a crítica à religião não era suficiente, pois era preciso estendê-la ao mundo objetivo. Após o esclarecimento da origem e do fundamento do mundo celeste, era preciso esclarecer a verdade do mundo terrestre. Marx deixa clara essa posição na IV tese sobre Feuerbach:

Feuerbach parte do fato da auto-alienação religiosa, do desdobramento do mundo em um mundo religioso, imaginário, e outro real. Sua tarefa consiste em decompor o mundo religioso em sua base terrena. Não vê que, uma vez realizado esse trabalho, o principal continua por fazer. Na realidade, o fato de que a base terrena se separe de si mesma e fixe nas nuvens um reino independente só pode ser explicado através da dilaceração interna e da contradição desse fundamento terreno consigo mesmo. Este último deve, portanto, primeiro ser compreendido em sua contradição e em seguida revolucionado praticamente mediante a eliminação da contradição. Por conseguinte, depois de descobrir por exemplo na família terrena o segredo da sagrada família, é preciso criticar teoricamente aquela e transformá-la praticamente (MARX, 2013, s/p).

Há uma ruptura do pensamento de Marx com o de Feuerbach ao perceber o caráter contemplativo e imobilista da filosofia feuerbachiana. Como vimos, Marx percebe a necessidade de estender a crítica a todas “[...] as esferas que alienam e sucumbem o homem da sua própria vida, estilhaçam a sua existência na sua relação com os outros homens e na relação com a natureza naquilo que é próprio do homem: ser social ativo e criador” (SARTÓRIO, 2001, p. 92). Diferente de Feuerbach, Marx afirma que a chave para a emancipação humana está na organização social e não na religião. Feuerbach não critica justamente o que Marx vê: a necessidade de transformação da sociedade capitalista.

Essa preocupação está claramente presente em vários momentos dos *Manuscritos econômico-filosóficos*. Marx percebe o sentido negativo do trabalho na sociedade capitalista e visualiza o trabalho como uma atividade alienada, que encaminha o homem para a desumanização. O trabalho, como uma atividade consciente do gênero humano, caracterizado como uma ação

criadora e humanizadora, passa a ser escravizador. Mergulhado na realidade histórico-social, Marx percebe o que Hegel não viu: o lado negativo do trabalho na sociedade capitalista.

Na medida em que o trabalho estranhado. 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada (MARX, 2010, p. 84).

Em uma sociedade dividida em classes antagônicas, o ser humano não reconhece o universo das objetivações sociais como sua produção, visto que esse patrimônio é apropriado privadamente por outros seres humanos. Grande parte da produção material é possuída não pela classe que a produziu, mas por uma classe dominante. Podemos dizer, então, que o acesso à riqueza material e simbólica, produzida pela humanidade no seu conjunto, é desigual.

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um *outro homem fora do trabalhador*. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tende ser fruição para um outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem (MARX, 2010, p. 86).

Segundo Frederico (2009, p. 27), o elemento central do pensamento feuerbachiano do qual Marx procurou se apoderar foi o da teoria da alienação, mas, como vimos, Marx estendeu esse conceito para uma dimensão impensada por Feuerbach.

2.2 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Como vimos, o confronto entre o idealismo e o materialismo está na busca da explicação da ontologia do mundo. É a ideia que antecede o mundo material? Ou é o mundo material que antecede a ideia? O idealismo defende a primazia da ideia. O materialismo argumenta que, antes de existir qualquer ser pensante, o que havia era a natureza. A realidade natural material antecede o ser que cria ideias. E, antes de existir a ideia, é necessário que exista o ser pensante. O ser pensante é o ser humano, e ele é muito recente na história do mundo, antes dele a realidade natural já existia.

O ser humano se torna humano não porque pensou primeiro, mas porque foi impelido a agir sobre a natureza para satisfazer as suas necessidades básicas de sobrevivência. As necessidades básicas naturais do homem obrigaram-no a atuar sobre a natureza, modificando-a. Portanto, nesse aspecto, o que o tornou humano não foi a ideia, mas a prática, a ação.

Ao agir sobre a natureza, o ser humano desenvolveu sua capacidade de pensar. Foi por meio da ação que “[...] grupos de primatas se transformaram em grupos humanos [...]” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 37). O ser humano, por meio do trabalho foi capaz de constituir as suas capacidades intelectivas, a ponto de antecipar mentalmente a sua ação, projetar a sua ação. Podemos dizer, então, que o trabalho é uma ação pensante, que o trabalho fez e faz o homem pensar. Como dizia Marx: o trabalho é uma “atividade vital consciente”, mobilizadora da inteligência e dos sentidos humanos. Portanto, não resta dúvida de que a realidade material tem prioridade ontológica sobre a ideia, e a prática tem primazia sobre a teoria ou, ainda, a prática é o fundamento da teoria.

Saviani (2008, p. 262) afirma que “[...] o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria”. Essa é uma afirmação que, abstraída de seu contexto mais amplo, pode gerar certo desconforto, pois levaria um leitor desatento, ou ideologicamente mal intencionado, a entender que a teoria se reduziria à capacidade humana de pensar (atribuir uma intencionalidade a uma ação).

Precisamos explicar que o fato de alguém pensar não quer dizer que esteja teorizando. A teoria é um pensamento conceitual específico e complexo diferente de um pensar qualquer ou de um pensamento empírico. Se, por um lado, o trabalho é uma ação pensante, que envolve ação e pensamento, por outro, nem todo trabalho é ação e pensamento teórico.

Se percorrermos a história humana, veremos que o pensamento teórico nem sempre existiu, a ciência (século XVII) e a filosofia têm data de nascimento (séculos VI e VII a.C.).

Ao longo do tempo, o homem aperfeiçoou os instrumentos de trabalho e a si próprio. E, à medida que trabalhava, desenvolvia habilidades antes desconhecidas, as quais iam se somando às anteriormente adquiridas também pelo trabalho. O trabalho, então, não é apenas um meio para satisfação das necessidades de sobrevivência; ele é uma atividade que faz com que o ser humano avance para um novo estágio de desenvolvimento. Isto é, diante de um estágio mais avançado de desenvolvimento do ser humano, é preciso um estágio mais avançado de trabalho. O acúmulo de conhecimentos mais simples foi e é o germen para a

construção de um conhecimento mais complexo, portanto, de um pensar teórico. O pensar torna-se teórico quando ultrapassa os limites da experiência, quando o pensamento tenta explicar o vivido para além da aparência.

Podemos identificar dois níveis de pensamentos que operam na compreensão da realidade e na orientação da atividade humana: um pensamento mais empírico e outro pensamento mais teórico. O empírico constitui a forma primeira do pensar:

O pensamento empírico, derivado direto da atividade sensorial do homem sobre os objetos da realidade é, indiscutivelmente, a forma primária de pensamento, levando ao conhecimento do imediato da realidade, isto é, ao conhecimento da realidade em suas manifestações exteriores (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 316).

Já o pensamento teórico se origina do pensamento empírico, mas dele se diferencia:

[...] o pensamento teórico apreende o objeto em suas relações internas e leis que regem o seu movimento, compreensíveis por meio de elaborações racionais dos dados dispostos pelo conhecimento empírico [...]. Ultrapassando os limites do que é dado pela experiência, a racionalidade teórica não é simplesmente a forma ordenada (definidora, caracterizadora, classificatória, etc.) de expressão da experiência, mas sim o recurso, a ferramenta por meio da qual apreende-se um novo conteúdo, não passível de observação imediata do aparente (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 317).

Kopnin (1978, p.153) aponta que o empírico e o teórico são níveis relativamente independentes do movimento do pensamento. Tanto o empírico pode se transformar em teórico, quanto o teórico no futuro pode ser acessado empiricamente. Sendo assim, podemos pensar que, quanto mais o pensamento teórico é desenvolvido, mais ele influencia e qualifica o pensamento empírico do viver cotidiano. O conhecimento que hoje é considerado teórico, produzido na esfera do não cotidiano, futuramente pode fazer parte e qualificar o viver da vida cotidiana.²⁰

Abrantes e Martins (2007, p. 315) consideram que é na “[...] unidade articuladora entre a ideia e a ação ou entre teoria e a prática que se efetiva a historicidade humana, concretizada no movimento de constituição da realidade social”. Por isso:

[...] toda prática humana excede a si mesma, pois é mediada pelas ações e significações históricas, pelas objetivações das gerações antecedentes. É por meio dessa historicidade, inclusive, que a consciência dos homens se torna complexa e, em face dela, até mesmo as representações sensoriais mais elementares da realidade assumem a forma de pensamento. Portanto, inexiste prática (empíria) sem teoria (abstração), e teoria desprovida de prática [...] (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 316).

²⁰ Sobre a distinção entre cotidiano e não cotidiano, trataremos adiante.

Situando a historicidade de entendimento da relação existente entre teoria e prática na atividade humana, faz-se importante também esclarecermos que, quando nos referimos à unidade teoria e prática, não estamos pensando em uma identidade. Ao entendermos a teoria como a reprodução ideal da realidade pelo pensamento, temos que lembrar que essa realidade material concreta tem existência anterior a este movimento de compreensão feito pelo pensamento, portanto essas dimensões da experiência humana têm características diferentes. A teoria é uma atividade do pensamento, uma atividade humana, mas, ao reconhecê-la como atividade, isso não quer dizer que a atividade teórica tenha a mesma identidade da atividade prática. Segundo Vázquez (2011, p. 234), “[...] ainda que a atividade teórica transforme percepções, representações ou conceitos, e crie o tipo peculiar de produtos que são as hipóteses, teorias, leis etc., em nenhum desses casos se transforma a realidade”. A teoria pode orientar, mas é a prática que transforma, é pela atividade prática que as mudanças são operacionalizadas.

Como já apontado, para o marxismo, a teoria não é um estágio do pensamento preso ao empírico; ela é entendida como:

[...] um conjunto de conceitos, sistematicamente organizado e que reflete a realidade dos fenômenos materiais sobre a qual foi construída e que serve para descrever, interpretar, explicar e compreender o mundo objetivo. Esse nível de conceitos é o mais alto que pode alcançar o ser humano na explicação e compreensão da vida natural e social (TRIVIÑOS, 2006, p. 122).

Já a prática “[...] é a atividade objetiva na realização da qual o homem emprega todos os seus meios humanos, todas as suas forças e também os recursos espirituais” (TRIVIÑOS, 2006, p.123). É a transformação do objeto pelo sujeito, mas sempre tendo em vista a totalidade do processo social; a prática não é uma atividade material advinda de uma experiência individual, subjetiva e sensorial.

Esse conceito de prática nos leva a outro momento confuso que precisamos esclarecer para prosseguirmos. Se as atividades cotidianas são ações humanas, como não considerá-las como práticas humanas? É necessário ressaltar que o conceito de Triviños faz referência à prática, como critério de verdade, pois, para o marxismo, a verdade não se expressa na aparência do fenômeno. O autor conceitua apenas a prática social-histórica, uma prática mediada por construções teóricas que abarca a esfera não cotidiana da vida humana, uma prática determinada por motivações sociais.

Isso não quer dizer que o marxismo não reconheça as atividades imediatas como prática. Só que, em uma sociedade capitalista, a prática cotidiana ou prática imediata é “[...] apenas uma forma fenomênica e fetichista de totalidade da prática humana” (DUARTE, 2007, p. 13). Nela os indivíduos só “[...] veem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social” (DUARTE, 2004a, p. 9). O critério de verdade em uma prática cotidiana estaria na utilidade de algo, enquanto, na prática social-histórica, algo é útil porque é verdadeiro. Dessa forma, podemos dizer que existem dois tipos de prática, uma prática imediata ou prática cotidiana e outra a prática social-histórica.

Chamamos a atenção para outra questão que muito nos incomoda e que virou clichê quando se fala da relação entre teoria e prática. Toda prática estaria articulada a uma teoria? Se assim fosse, então, não teríamos dicotomia entre teoria e prática? Acreditamos que essa questão precisa ganhar eco nos debates e nas produções inspiradas pela filosofia marxista, pois tornou-se ponto de confusão entre o marxismo e o pragmatismo.

Analisando a VIII tese sobre Feuerbach,²¹ Vázquez (2011, p. 260) faz a seguinte distinção: “[...] existe a prática e a compreensão dessa prática. Sem a sua compreensão, a prática tem sua racionalidade, mas permanece oculta, isto é, sua racionalidade não transparece diretamente, e sim para quem tem olhos para ela”.

Por sua vez, pelo viés da relação entre teoria e prática, Saviani (2007, p. 108) distingue o marxismo de outras perspectivas filosóficas:

Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática. Unificando-as na prática. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente. Alimenta-se da teoria para estabelecer o sentido, para dar direção à prática. Então a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada.

A prática não fala por si mesma, sua racionalidade e verdade não transparece por si. Para compreendermos os elementos que a constituem, precisamos de mediações. Sendo assim, a

²¹ “A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que desviam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão desta prática” (MARX, 2013, s/p).

prática só estaria articulada a uma teoria se for pelo sujeito praticante compreendida. Exemplo:

A prática experimental científica só é reveladora para o homem da ciência que a pode ler conhecendo a linguagem conceitual correspondente [...]. A prática econômica – a produção – é uma fato de todos os dias; mas a sua verdade, sua racionalidade, apenas só se manifesta a quem a pode ler com a ajuda das categorias econômicas correspondentes (VÁZQUEZ, 2011, p. 260).

Por manterem relações de unidade e não de identidade, a teoria não precisa se limitar a ir a reboque da prática, ela goza de certa autonomia, como explica Vázquez (2011, p. 263-264):

[...] com base no conhecimento do objeto ou do fenômeno de que se trate, pode-se modelá-lo idealmente e arrancá-lo de seu presente para situá-lo em uma futura situação possível. O conhecimento de certa legalidade do objeto permite, com efeito prever determinadas tendências de seu desenvolvimento e, desse modo, antecipar-se como um modelo ideal uma fase de seu desenvolvimento não alcançada ainda. Ao produzir esse modelo ideal, a teoria evidencia sua relativa autonomia, já que sem esperar que se opere um desenvolvimento real, efetivo, pode propiciar uma prática inexistente ao antecipar-se idealmente a ela. Sem esse desenvolvimento autônomo de seu próprio conteúdo, a teoria seria, no máximo, mera expressão de uma prática existente, e não poderia cumprir, ela mesma, como instrumento teórico, uma função prática.

Como já exposto, diante de um estágio mais avançado de desenvolvimento do ser humano, é preciso um estágio mais avançado de trabalho. Quanto mais complexa é a realidade, mais requerida é a capacidade de abstração da atividade humana, portanto, mais necessário o esforço analítico na orientação da prática. Desse modo, temos que transpor a forma primária do pensamento, do conhecimento imediato e conduzir as nossas ações por meio do pensamento teórico.

No modo de viver capitalista, imperam as relações sociais de dominação e se efetiva a contradição entre capital e trabalho, uma realidade que, em sua essência, almeja acumular capital em detrimento do ser humano. Para o materialismo histórico e dialético, a realidade nem sempre se apresenta em sua essência. Portanto, a apreensão verdadeira da realidade não se dá pela observação da aparência dos fatos, exige uma abstração maior, uma análise mais profunda de forma a compreender o fenômeno em suas múltiplas determinações.

[...] a captação da realidade por si só não assegura o seu real conhecimento, dado que este exige a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada, isto é, uma vez conhecida ela precisa ser explicada. É na condição de possibilidade explicativa, ou abstração mediadora na análise do real, que a teoria, e, portanto, a transmissão dos conhecimentos clássicos entre as gerações, assume sua máxima relevância, possibilitando o estabelecimento de relações causais inteligíveis sobre os fenômenos, na base dos quais essa realidade passa a ser conhecida, compreendida e problematizada em sua essência (MARTINS, 2004, p. 67-68).

A prática põe exigências inadiáveis, demandas que precisam ser respondidas imediatamente; as teorias se desenvolvem no sentido de explicar a realidade, mas não são elaboradas rapidamente; o ritmo do desenvolvimento teórico não é o mesmo ritmo da intervenção prática. A relação teoria e prática supõe tensões permanentes; deve-se entender que a relação entre ambas não é uma relação direta e imediata, mas um constante ir e vir de um polo a outro.

Mesmo que não seja uma relação imediata, concordamos com Saviani (2008, p. 262) quando diz que: “[...] quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática mais consistente e eficaz é a atividade prática”. Assim, quanto mais distante a prática estiver da teoria mais empobrecida ela será. Isso também nos faz pensar o seguinte: será que todas as situações demandariam do ser humano um agir orientado por um conhecimento teórico?

Sobre essa questão, Triviños (2006, p. 122) contribui com a seguinte reflexão:

[...] no viver cotidiano, o ser humano, em geral, para interpretar, descrever, compreender e explicar os fenômenos materiais, não precisa buscar ou conhecer a essência dos fenômenos materiais. Basta apoiar-se em suas percepções que são fruto de sua experiência.

No viver cotidiano, o ser humano não precisa recorrer a uma elaboração intelectual complexa em todas as suas atividades, pois, como aponta Heller²² (2008), isso inviabilizaria o viver cotidiano do ser humano. Heller (2008) explica que as atividades cotidianas são orientadas por um pensamento cotidiano (empírico) e que, nessa esfera da vida, podemos falar de uma unidade imediata de pensamento e ação, mas não de teoria e prática.

Fazendo referência ao trabalho de Heller, Duarte (2007, p. 13) explica que “[...] não se trata de afirmar que a prática cotidiana seja menos real do que outras formas de prática humana, mas sim de compreender o seu significado ontológico e epistemológico [...]”. É com este intuito de melhor compreender ontológica e epistemologicamente a vida do ser humano em suas esferas cotidianas e não cotidianas, que recorreremos aos estudos hellerianos. As construções teóricas dessa autora nos auxiliam no aprofundamento da concepção marxista sobre a relação teoria e prática.

²² Agnes Heller nasceu em Budapeste em 1929. Foi discípula e colaboradora de Lukács. Em 1978, por motivos políticos, deixa a Hungria e, aos poucos, foi se distanciando das teses defendidas pela Escola de Budapeste. As elaborações teóricas da autora, utilizadas em nossa dissertação, fazem parte de sua fase na Hungria, marcadamente marxista.

2.3 A TEORIA DE VIDA COTIDIANA E NÃO COTIDIANA DE AGNES HELLER

Agnes Heller defende a ideia de que a vida social humana é um complexo constituído de duas dimensões: a esfera da vida cotidiana e a esfera da vida não cotidiana. Duarte (1999, p. 132) explica que a autora se “[...] propôs a elaborar uma teoria geral das objetivações [humanas] e distinguiu as objetivações genéricas em-si das objetivações para-si”. A esfera da vida cotidiana diz respeito à dimensão das objetivações genéricas em-si e a esfera da vida não cotidiana seria a dimensão das objetivações genéricas para-si. A segunda esfera tem sua gênese histórica na primeira. Isso significa que o viver cotidiano tem prioridade ontológica sobre o não cotidiano.

O que difere uma esfera da outra? A vida cotidiana é constituída por produções que se relacionam com a manipulação de objetos, com o uso da linguagem e com a apropriação dos costumes da sociedade. Esses três tipos de objetivações iniciaram a constituição da história social humana. É o que Heller chama de objetivações genéricas em-si; elas dizem respeito às formas como os indivíduos pensam, sentem e agem na sociedade. Essas objetivações estão intimamente ligadas à reprodução do ser particular, possuindo uma teleologia direcionada para o Eu. São adjetivadas “em-si” porque, depois de aprendidas, são realizadas de modo espontâneo, sem manter uma relação consciente com a atividade e com o processo de produção dessa objetivação.

Já a esfera da vida não cotidiana se constitui a partir das objetivações genéricas para-si, orientadas pela teleologia do Nós, do genérico. São aquelas produções mais complexas e superiores, como é o caso da ciência, da filosofia, da arte, da ética e da política. Essas objetivações indicam “[...] o grau máximo de desenvolvimento alcançado pela humanidade, num dado momento histórico, ou seja, apontam para o que há de mais desenvolvido numa dada sociedade, em termos de suas produções socioculturais” (ROSSLER, 2004, p. 103). Poderíamos, ainda, falar que as objetivações na esfera da vida não cotidiana são aquelas em que o indivíduo mantém uma relação consciente com a atividade e com o processo de produção, ou seja, com a história humana.

Interpretando Heller, o pesquisador Duarte (2007a, p. 33) assim explica:

As objetivações genéricas em-si são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos, sem que necessariamente estes mantenham uma relação consciente com essas

objetivações e com o processo de sua produção. Os homens produzem a linguagem, os objetos, os usos e costumes de uma forma ‘natural’, ‘espontânea’, isto é, através de processos que não exigem a reflexão sobre a origem e sobre o significado dessas objetivações. Esse significado é dado naturalmente pelo contexto social. O mesmo não pode se dar com as objetivações genéricas para-si. Por exemplo, os homens precisam refletir sobre o significado dos conhecimentos científicos para poderem produzir e reproduzir a ciência.

Agir motivado pelo Eu, pelo singular, é agir de acordo com as necessidades individuais; e agir pelo genérico é agir motivado pelo interesse social. Resumindo, a vida cotidiana é resultante das objetivações genéricas em-si, ou seja, aquelas objetivações em que o homem não estabelece uma relação consciente com a genericidade e estão voltadas para a reprodução do indivíduo. Por sua vez, a vida não cotidiana é constituída das objetivações genéricas para-si, aquelas objetivações em que o indivíduo mantém uma relação consciente com a genericidade, em atividades voltadas para a reprodução da sociedade.

Assim, a vida cotidiana é organizada pelo ser humano a partir das suas necessidades. Nessa esfera, o ser humano planeja o seu viver de acordo com o que mais afeta a sua existência. É a dimensão da vida que demanda ações mais imediatas e menos reflexivas.

Nessa perspectiva, o termo cotidiano não é sinônimo de dia a dia. Para Heller, cotidiano não é aquilo que acontece diariamente. Existem atividades que, mesmo que aconteçam todos os dias, não pertencem, necessariamente, ao âmbito do viver cotidiano. Heller (1977) ilustra essa situação com a atividade do escritor romancista Thomas Mann. Mesmo escrevendo diariamente, sua atividade literária não pode ser reconhecida como cotidiana, devido à necessidade de o escritor manter-se em relação consciente com a atividade e com o processo de sua produção e por sua atividade estar voltada para a reprodução social e não individual. Em contraste, Duarte (2007a) exemplifica a ida ao banco para sacar dinheiro como uma atividade da vida cotidiana, mesmo que tal ação não ocorra diariamente, pois esta atividade está voltada para a reprodução do indivíduo, para a compra de alimentos etc. Mas Duarte (2013, p. 146) também nos lembra que: “As categorias de em-si [cotidiano] e para-si [não cotidiano] são tendenciais porque não expressam estados puros, mas tendências”. Apesar de a ida ao banco ser uma atividade para a reprodução do indivíduo, ao ter a necessidade de retirar o dinheiro para compra de algum produto, ele participa da reprodução da economia capitalista, ou seja, da reprodução da sociedade. O mesmo acontece com o escritor Thomas Mann: mesmo que a sua produção esteja voltada para a reprodução social, é pela venda dos livros que ele terá condições financeiras para a sua reprodução individual.

Segundo Heller (2008, p. 31), nenhum indivíduo escapa da esfera da vida cotidiana.

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano genérico a ponto de desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais ‘insubstancial’ que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente.

A cotidianidade não é algo só individual; ela é partilhada, pelo tempo histórico, pelo grupo e pela camada social a qual o indivíduo pertence. Conforme o pensamento helleriano:

O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade. [...] a assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais. [...] o mesmo poder-se-á dizer [...] no que se refere à assimilação imediata das formas do intercâmbio ou comunicação social. Essa assimilação, esse ‘amadurecimento’ para a cotidianidade, começa sempre ‘por grupos’ (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). E esses grupos face-to-face estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores (HELLER, 2008, p. 33-34).

Sendo assim, concluímos que não existe apenas um tipo de cotidianidade. O cotidiano de um empresário não é o mesmo que o de um cortador de cana. O cotidiano de um brasileiro não é o mesmo de um árabe, o que é costume aqui, não é costume lá. Como diz Heller (1977, p. 19): “Todos necesitan dormir, pero ninguno duerme en las mismas circunstancias y por un mismo período de tiempo; todos tienen necesidad de se alimentarse, pero no en la misma cantidad y del mismo modo”. O conteúdo do viver cotidiano está relacionado com circunstâncias sociais em que vive o indivíduo. Mas, mesmo que haja diferentes conteúdos e formas de viver a cotidianidade, a estrutura do pensar, do sentir e do agir na vida cotidiana é a mesma. Em ambos os viveres, a vida cotidiana se constituirá, em maior ou menor nível, orientada para a reprodução do indivíduo.

A autora explica que “A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico” (HELLER, 2008, p. 34). Ou seja, ele é um ser único, que faz parte de um todo, que é a humanidade. Por ser único, é um ser irrepetível, particular; porém essa particularidade só se faz evidente e só pode ser construída quando comparada com um todo social. O indivíduo tem dentro dele a diversidade, aquilo que os torna diferente de todos os outros, mas, à medida que ele compõe a humanidade, ele tem dentro de si a unidade. Portanto, ele tem aquilo que o diferencia dos demais, mas compartilha com os demais várias características. Cada ser humano carrega consigo a condição

contraditória de ser uno e diverso ao mesmo tempo. Portanto, a humanidade não é homogênea; ela se constitui na/da diversidade: “Na vida cotidiana, o indivíduo se reproduz individualmente e reproduz individualmente a totalidade social” (BRANT DE CARVALHO, 2012, p. 26).

A filósofa húngara faz um esforço para compreender a vida humana, as determinadas formas de ser e do conhecer humano. Nesses estudos, ela aponta que a esfera da cotidianidade possui alguns traços característicos. Com o intuito de melhor compreendermos essa esfera, passaremos por uma rápida análise dessas características.

A espontaneidade é uma característica dominante da vida cotidiana, representa o agir sem uma reflexão crítica prévia. A vida cotidiana apresenta tantas demandas que, se o indivíduo refletisse criticamente sobre as formas e conteúdos de todas as suas atividades, ele não daria conta de realizar grande parte delas, tornando inviável a produção e reprodução da sociedade humana. Se, ao atravessar uma rua, refletíssemos sobre todas as ações corpóreas para promover um deslocamento de nosso centro de gravidade, um desequilíbrio que nos impelisse a pisar mais a frente etc. ou analisássemos a distância a ser percorrida e a velocidade que teríamos que empreender para não sermos atropelados por um veículo, provavelmente nossa ação ficaria comprometida.

Outro traço da vida cotidiana é o pragmatismo, ou seja, há uma unidade imediata entre pensamento e ação: “Na vida cotidiana, os pensamentos e as ações são muito mais determinados por sua funcionalidade (viabilidade) imediata do que por razões de ordem teórica ou filosófica” (ROSSLER, 2004, p. 107). As ações cotidianas são baseadas no conhecimento empírico, algo é verdadeiro porque é útil; na vida cotidiana não se busca a verdade, mas a utilidade. Aqui impera o pensar empírico.

As atividades cotidianas também são economicistas. Elas ocorrem na esfera do emergencial, do menor esforço, da economia de tempo, de energia e de pensamento: “Na vida cotidiana, os pensamentos e as ações visam sempre sua efetivação de forma rápida, segura, no menor tempo e com o menor esforço possível, tanto físico quanto intelectual” (ROSSLER, 2004, p. 107). O economicismo é um traço necessário a essa esfera para que o indivíduo consiga dar conta das demandas particulares do seu viver cotidiano.

Outra característica da vida cotidiana é o agir orientado por uma probabilidade, isto é, uma possibilidade. Na vida cotidiana, não é possível ao indivíduo, por exemplo, analisar

cientificamente as consequências de todas as suas ações; com certeza, isso inviabilizaria a sua vida, então, o homem se orienta por avaliações probabilísticas. No exemplo dado, ao atravessar uma avenida, o indivíduo não utilizará cálculos de física mecânica para chegar até o outro lado da rua, o seu movimentar será orientado por uma intuição de probabilidade que guiará a extensão, a quantidade e a velocidade das passadas.

A ultrageneralização é outra característica do pensamento cotidiano. Segundo Heller (2008, p. 54), diz respeito ao “manejo grosseiro do singular”. A vida cotidiana impõe ao indivíduo a necessidade da ação e, para isso, o indivíduo não tem como analisar e avaliar detalhadamente as situações ou os problemas particulares com o quais se depara. Dessa forma, ele tem necessidade de se guiar por referências que são generalizações tradicionalmente aceitas e difundidas pela sociedade ou por aquelas advindas de suas próprias experiências anteriores: “Os juízos ultrageneralizadores são todos eles juízos provisórios [...]. Os juízos provisórios que se enraízam na particularidade e, por conseguinte, se baseiam na fé são pré-juízos ou preconceitos” (HELLER, 2008, p. 53).

Segundo Heller (2008, p. 55), os precedentes são pensamentos ultrageneralizadores mais importantes ao conhecimento de situações do que das pessoas: “É um ‘indicador’ útil para o nosso comportamento, para a nossa atitude”. O ser humano em seu cotidiano toma como referência fatos anteriores para orientá-lo em seu agir nas situações presentes. A percepção do precedente só terá efeito negativo se impedir o indivíduo de captar o novo de uma situação. Outro exemplo de ultrageneralização é a analogia (classificação por tipo baseado na experiência do homem que iremos conhecer). A autora comenta que o juízo provisório analógico é inevitável ao conhecimento cotidiano dos homens, mas alerta para o efeito negativo de sua cristalização.

Conforme entendimento da própria autora: “Não há vida cotidiana sem imitação” (HELLER, 2008, p. 55). A imitação desempenha um papel bastante importante “[...] tanto na assimilação dos instrumentos e utensílios, dos hábitos, dos costumes e dos usos de uma sociedade como no trabalho e na comunicação entre os seus membros” (ROSSLER, 2004, p. 109). A mimese é uma forma de aprendizagem social não reflexiva, de suma importância na vida do homem.

O último traço do agir e pensar da esfera cotidiana é a entonação, que tem muito a ver com o tom que o indivíduo imprime ao seu viver. Está relacionada com um jeito próprio de o indivíduo agir. A entonação remete a marcas próprias, traços afetivos singulares que

identificam a existência de cada um. Heller (2008, p. 56) comenta que: “A pessoa que não produz essa entonação carece de individualidade, ao passo que a pessoa incapaz de percebê-la é insensível a um aspecto importantíssimo das relações humanas”.

Todas essas características do comportamento e do pensamento cotidiano formam uma conexão extremamente necessária, pois viabilizam o homem a viver a sua cotidianidade. Rossler (2004, p. 109), ao analisar os traços estruturais da vida cotidiana, afirma que:

[...] estas categorias do pensar, do sentir e do agir cotidiano formam um conjunto articulado de processos psicológicos (afetivos, cognitivos e comportamentais) fundamentais para a existência e para a reprodução do indivíduo em sua vida cotidiana. Configuram, portanto, uma determinada estrutura psíquica inerente à vida de todo e qualquer indivíduo, uma vez que, como já dissemos, a cotidianidade é elemento constituinte da existência de todo e qualquer indivíduo em qualquer sociedade.

Como vimos, o cotidiano é a esfera do viver humano que requer um conhecimento intuitivo, espontâneo, econômico, pragmático e imediato. Como o viver humano está carregado de assimilações de conquistas das gerações anteriores, se o ser humano pensar detalhadamente em tudo o que faz, ele comprometerá a produção e a reprodução de sua existência mais imediata. Nessa esfera, o agir movido por um conhecimento com essas características é necessário e inevitável.

Importante pontuarmos que, quando Heller (1977) se refere à esfera da vida cotidiana como a dimensão do viver na qual impera a unidade imediata entre pensamento e ação, ela também menciona a existência de um pensamento antecipador, um pensamento capaz de prever e planejar determinadas ações. Baseado em Heller, Duarte (2007, p. 59) explica que o pragmatismo do viver cotidiano nunca é absoluto. Assim ele afirma:

As atividades cotidianas contêm em maior ou menor proporção um gérmen de atitude teorizadora, que é o pensamento antecipador, isto é, um relativo distanciamento do pensamento em relação à prática, com vistas à preparação desta. Este pensamento pode ser meramente repetitivo, não conter nenhuma criatividade e ser apenas um momento de preparação do que será realizado a partir da repetição de ações anteriores. Mas também pode ter um caráter criativo e apontar para formas de atuação ainda não experimentadas pelo indivíduo [...]. Embora o pensamento antecipador não supere o pragmatismo da vida cotidiana, pois em última instância ele visa um objetivo prático mais ou menos imediato, ele já se constitui num gérmen da atitude teorizante própria da ciência e da filosofia [...].

Para a filósofa húngara: “A vida cotidiana é a vida do homem inteiro” (HELLER, 2008, p. 32), é a esfera do viver que demanda ações imediatas, é a esfera em que o homem produz e reproduz a sua existência com atividades diferenciadas, de trabalho e vida privada, de lazer e descanso e outras atividades sociais. De forma geral, são atividades que requerem do homem

a mobilização de todos os seus sentidos, suas capacidades intelectuais e manipulativas, seus sentimentos e paixões, suas ideias e ideologias, não havendo o tempo necessário para que nenhuma dessas capacidades seja intensificada. Como expõe a autora: “O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso não pode aguçá-los em toda a sua intensidade” (HELLER, 2008, p. 32).

Por isso, a autora entende que a vida cotidiana é heterogênea e também hierárquica. Como a mobilização de inúmeras capacidades é requerida do homem de forma superficial, simultânea e imediata. O ser humano, para dar organicidade a essas atividades, hierarquiza algumas de suas ações, prioriza algumas ações em detrimento de outras. Muitas vezes, essa atividade reguladora/organizadora das demais atividades do viver cotidiano pode ser escolhida não apenas pelo indivíduo, mas determinada pelo grupo e pelas circunstâncias sociais nas quais está inserido. Essa hierarquia não é rígida e imutável; pode variar de tempo em tempo. Exemplo: uma pessoa religiosa pode escolher a religião para dar sentido a outras atividades de sua cotidianidade. Lembramos que, em nossa sociedade, o trabalhador tem no trabalho sua atividade principal independente de sua vontade.

Como dito, a vida cotidiana é a vida de todo ser humano e dela ninguém escapa. Por sua vez, a dimensão do viver não cotidiano emerge dos problemas e desafios cotidianos e, ao mesmo tempo, distancia-se deles. Mais precisamente, o viver não cotidiano representa momentos em que o indivíduo se suspende de sua cotidianidade sem dela nunca sair. Como ocorre essa suspensão?

Heller (2008) aponta que o meio que garante a elevação do indivíduo do particular ao humano genérico é a homogeneização. A autora também explica que, se, na heterogeneidade, a atenção do indivíduo está pulverizada em inúmeras atividades, a homogeneização representa justamente o contrário. É o momento em que o indivíduo mergulha inteiramente em uma determinada tarefa, sua atenção não se encontra mais distribuída em tantos afazeres, e sim condensada em uma única atividade. É o momento em que o ser humano (consciente e autonomamente) tem a chance de potencializar, aguçar uma de suas capacidades humanas, no campo da ciência, da arte, da filosofia, da política ou da ética. Nesse momento, poderíamos falar que o indivíduo se suspende da esfera da vida cotidiana para a esfera da vida não cotidiana.

Importante pontuarmos que a esfera do não cotidiano não surge aleatoriamente. Essa dimensão do viver humano advém da necessidade objetiva do processo de reprodução da sociedade. A ciência, a arte, a filosofia, a política e a ética são resultantes de esforços humanos em compreender e explicar a realidade natural e humana de modo a orientar sua ação. Toda produção humana que ultrapassa a imediatividade da vida cotidiana se eleva à esfera do não cotidiano. Suspender ou se elevar da vida cotidiana é distanciar-se do vivido imediato para poder analisá-lo. É o momento em que o indivíduo põe em xeque a vida cotidiana.

Para Brant de Carvalho (2012, p. 27), “[...] esta suspensão da vida cotidiana não é fuga: é um circuito porque se sai dela e se retorna a ela de forma modificada. À medida que estas suspensões se tornam frequentes, a reapropriação do ser genérico é mais profunda e a percepção do cotidiano fica mais enriquecida”.

Netto (2012, p. 71) explica que:

[...] o retorno à cotidianidade após uma suspensão (seja criativa, seja fruidora) supõe a alternativa de um indivíduo mais refinado, educado (justamente porque se alçou à consciência humano-genérica); a vida cotidiana permanece ineliminável e inultrapassável, mas o sujeito que a ela regressa está modificado. A dialética cotidianidade/suspensão é a dialética da processualidade da constituição e do desenvolvimento do ser social.

Ao falar sobre o retorno à cotidianidade após uma suspensão, Netto chama a atenção para a existência de um movimento dialético entre as esferas da vida humana (cotidiano e não cotidiano). Esse movimento permite ao indivíduo viver a sua cotidianidade de forma mais enriquecida.

Para Heller, normalmente, no viver cotidiano, o ser humano não mantém uma relação consciente com sua condição de ser particular e ser genérico. É uma relação de muda coexistência. Além de ser uma relação contraditória, é também uma relação inconsciente. Por essa razão, corremos o risco de cristalizar certa dimensão da condição contraditória do indivíduo, sobressaindo uma sobre a outra. Por exemplo, o enaltecimento ao extremo da dimensão do genérico pode cair numa condição de totalitarismo, o ser humano perde a sua individualidade e tende a ser guiado pela massa. Por outro lado, o enaltecimento do particular geraria uma vida de egoísmo, pautada em interesses próprios.

A vida em sociedade envolve pensar a existência singular, mas também a existência para além dessa dimensão. A sociedade atual privilegia tanto o particular que provoca em alguns

indivíduos uma impermeabilidade a qualquer discussão ou questão que ultrapasse a dimensão do seu Eu.

A vida do ser humano só se constitui na relação, na presença do outro. Assim a ética e a moral²³ têm um papel importante em mediar essa convivência. Elas põem em xeque a dimensão do singular pelo humano genérico. Toda vez que o ser humano toma uma atitude pensando a sua existência mediada pela coletividade, a coexistência entre ser particular e genérico que, antes era muda, passa a ser consciente e requerida na orientação das ações desse indivíduo: “Quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera da genericidade. Nesse ponto termina a muda coexistência de particularidade e genericidade” (HELLER, 2008, p. 39-40).

Segundo Brant de Carvalho (2012, p. 27), neste momento:

[...] a singularidade se conhece partícipe da universalidade (totalidade). O indivíduo sente, mesmo que temporariamente, a plenitude existencial, a plenitude de comunhão consigo próprio, com os homens e com o mundo. Esta suspensão é temporária, mas a apreensão de plenitude obtida permite ganhos de consciência e possibilidade de transformação do cotidiano singular e coletivo.

Heller deixa claro que as construções morais e éticas são históricas, e que a suspensão ao humano genérico é orientada por princípios da ética:

[...] não significa jamais uma abolição da particularidade [...]. A maioria das ações e escolhas tem motivação heterogênea; as motivações particulares e as genérico-morais encontram-se e se unem, de modo que a elevação acima do particular-individual jamais se produz de maneira completa, nem jamais deixa de existir inteiramente, mas ocorre geralmente em maior ou menor medida (HELLER, 2008, p. 40-41).

Além da ética e da moral, Heller aponta a arte e a ciência como formas de suspensão da vida cotidiana que produzem objetivações mais duradouras. Baseada na análise de Lukács, ela assevera:

[...] o reflexo artístico e o reflexo científico rompem com a tendência espontânea do pensamento cotidiano, tendência orientada pelo Eu individual particular. A arte realiza tal processo porque, graças à sua essência, é autoconsciência e memória da humanidade, a ciência da sociedade, na medida em que desantropocentriza (ou seja, deixa de lado a teologia referida ao homem singular); e a ciência da natureza, graças ao seu caráter desantropomorfizador (HELLER, 2008, p. 43).

²³ Neste trabalho, não nos deteremos na diferenciação conceitual entre ética e moral desenvolvida por Heller.

O pensamento cotidiano, a ciência e a arte refletem a mesma realidade objetiva, porém com formas e conteúdos diferentes. Desse modo, produzem resultados também diferentes. Podemos dizer que a arte e a ciência buscam avançar em relação às formas imediatas do pensamento cotidiano. A ciência procura desvendar a coisa como ela é em si, procura alcançar algo independente da consciência humana, é um conhecimento mais centrado nas propriedades do fenômeno, independentemente se são conhecidos ou não pelo ser humano. Por isso, seu caráter desantropomorfizador. Já a arte busca apreender a coisa tal como ela é para a consciência humana. A arte é antropomorfizadora porque é um conhecimento que prioriza o sentido que atribuímos à coisa.

Quando o ser humano extrapola o seu agir para além das motivações particulares e passa a agir guiado por motivações sociais, por motivações do humano genérico, as suas objetivações deixam de ser objetivações em-si e passam a ser objetivações para-si; nesse momento, ele se desprende da esfera da vida cotidiana e eleva-se para a esfera da vida não cotidiana. Porém, Heller (2008, p. 42) alerta que: “Em nenhuma esfera da atividade humana [...] é possível traçar uma linha divisória rigorosa e rígida entre o comportamento cotidiano e o não cotidiano”.

Importante lembrar que nenhum indivíduo, cientista, filósofo ou artista, jamais deixa de ter vida cotidiana. Mas, durante sua atividade social de fazer ciência ou arte e filosofar, eles condensam interesses humano-genéricos e aí se suspendem do modo de vida cotidiano.

Além disso, dependendo da organização social, essas duas dimensões do viver podem assumir configurações problemáticas. Duarte (2007a, p. 38) compreende que: “[...] se por um lado não existe vida humana sem vida cotidiana, por outro, a redução da vida dos seres humanos à esfera da vida cotidiana é equivalente à redução da vida humana ao reino da necessidade”. Ele argumenta que o trabalho de Heller não está apenas em diferenciar e conceituar “[...] não cotidiano de cotidiano, mas principalmente de mostrar que esse conceito é parte de uma teoria na qual o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se a esfera do cotidiano” (DUARTE, 2007a, p.38). O objetivo da teoria de Heller está justamente em evidenciar a importância de um pensar, sentir e agir humano orientado por motivações genéricas para-si.

Existe momento da vida humana em que o agir orientado por um pensamento/conhecimento mais espontâneo, pragmático e intuitivo é imprescindível e inevitável. O agir orientado por

esse tipo de conhecimento só se tornaria problema quando o indivíduo se tornasse incapaz de romper com essa formação mais imediata do pensar e do agir cotidiano, mesmo quando a situação requer um comportamento mais reflexivo. Assim, Heller (2008, p. 56) comenta: “Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana”.

Rossler (2004, p.10) analisa o fenômeno da alienação da seguinte forma:

[...] quando a estrutura da vida cotidiana se hipertrofia, tornando-se a única forma de vida do indivíduo; quando sua vida se resume num conjunto de atividades voltadas essencialmente para a sua reprodução, para a reprodução de sua particularidade, apresentando, assim, modos rígidos de pensar, sentir e agir, isto é, determinando um modo de funcionamento psíquico (intelectual e afetivo) cristalizado, que não pode ser rompido mesmo nas situações que o exigem; nesses casos, estamos diante de um fenômeno de alienação.

O prolongamento desse viver cotidiano para todas as esferas da vida em sociedade não é um problema causado pela estrutura do cotidiano e sim um problema de ordem social. A autora coloca como causa dessa condição de alienação o abismo existente entre “[...] o desenvolvimento do humano genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nesta produção” (HELLER, 2008, p. 58).

Ou seja, há uma distância, um fosso entre o que a humanidade produz e a possibilidade de apropriação dessas riquezas por todas as parcelas da sociedade. Portanto, a alienação é uma condição social de desigualdade – a produção é coletiva, mas a apropriação é privada. A sociedade é alienada não pelas características da estrutura da vida cotidiana e sim pela forma como produz e socializa as suas riquezas materiais e simbólicas.

É interessante pontuarmos que o fato de o indivíduo ter consciência da alienação não quer dizer que ele deixe de ser alienado, pois a consciência não altera a estrutura social. Essa consciência tem que promover ações para que o ser humano possa criar outros modos de existir, não mais baseados na lógica da desigualdade.

Heller (2008, p. 58) comenta que: “Quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas”. O seu exemplo nos parece pertinente: “[...] a ciência moderna, ao colocar-se sobre fundamentos ‘pragmáticos’, absorve, assimila a estrutura cotidiana” (HELLER, 2008, p. 59).

O prolongamento da vida cotidiana para além das objetivações que lhe são características significa que a produção de um conhecimento elaborado (não cotidiano) se rende às facetas mais imediatas, mais pragmáticas, mais espontâneas e intuitivas, tornando-se, assim, um conhecimento decorrente de uma impressão sensorial direta, que não se realiza por meio de etapas intermediárias, que não necessita de mediações para lhe conferir sentido e compreensão, pois está plasmado diretamente na empiria cotidiana.

2.4 A PESQUISA: UM CAMINHO DO IMEDIATO AO MEDIATO

A nosso ver, a pesquisa representa um dos esforços humanos que caracteriza a teorização e, nesse sentido, participa da esfera não cotidiana da vida. Por isso, longe de prolongar o vivido, ela se coloca na contramão desse caminho: ela se distancia do vivido, para melhor compreendê-lo.

A teorização não se confunde com a pesquisa teórico-bibliográfica. Enquanto o conhecer peculiar do viver cotidiano se rende às impressões imediatas do fenômeno, o conhecer teórico (não cotidiano) busca captar o fenômeno em suas relações, como ele se constitui. O contato direto com o real permite uma aproximação, uma compreensão vivida, mas não garante uma compreensão teórica dessa realidade.

No vivido imediato, podem existir relações invisíveis que não permitem a compreensão em um contato direto. Por isso, o fenômeno é um misto, ele revela e oculta seus elementos constitutivos. Para que haja a captação do fenômeno em sua essência, é necessário um caminho que direcione, que oriente o pensamento para apreender os elementos visíveis e invisíveis que constituem o fenômeno. Quando nos referimos a um caminho, estamos nos reportando a um método de investigação que torne possível a compreensão da realidade social.

Apesar de Marx não ter feito uma descrição minuciosa de seu método, ele deixa algumas explicações²⁴ importantes para compreendermos como se processava o caminho de suas investigações. Para Marx (1987, p. 17), o método “[...] não é senão a maneira de proceder o pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como o concreto pensado”.

Paul Lafargue (2009),²⁵ em seu relato sobre a vida de Marx, descreveu como esse pesquisador se debruçava sobre o fenômeno investigado. Segundo Lafargue, Marx

[...] não via apenas a dimensão superficial das coisas. Penetrava nelas, estudava todos os elementos, as ações e reações recíprocas, isolava um por um desses elementos e pesquisava-lhes a evolução e o desenvolvimento. Em seguida, passava ao estudo do meio ambiente e observava efeitos e reciprocidades. Ele remontava à origem do objeto ao estudo, às transformações, evoluções e revoluções que eles haviam sofrido para alcançar, enfim seus efeitos mais longínquos. Não se detinha ao fenômeno isolado, mas relacionava-o com o ambiente. Via a complexidade do mundo em perpétua atividade (p. 8).

No marxismo, “[...] o pensamento não pode se apropriar do concreto de forma imediata, não pode reproduzi-lo através do contato direto. O contato direto produz no pensamento uma ‘representação caótica do todo’, que não pode ser considerada como efetiva apropriação da realidade pelo pensamento” (DUARTE, 2000a, p. 90).

Para Marx, o ponto de partida da investigação pelo pensamento é a realidade empírica, momento no qual o fenômeno se apresenta como uma realidade caótica, compreendida na sua imediatez e, por isso mesmo, há a necessidade da pesquisa. Como já falado, o fenômeno revela, mas também oculta os elementos que o constituem. Parafraseando Marx: se aparência e essência fossem a mesma coisa, não precisaria existir ciência nem filosofia. Se aparência e essência fossem a mesma coisa, compreenderíamos plenamente a realidade apenas entrando em contato direto com ela e, dessa forma, não precisaríamos fazer pesquisa.

A pesquisa na tradição marxista é a busca pela apreensão da essência (a estrutura e a dinâmica) do fenômeno investigado, por meio do procedimento de análise e de síntese. Netto apresenta pontos importantes para pensarmos o papel do pesquisador no processo de pesquisa, inclusive traz a opinião de Marx sobre essa questão:

²⁴ Na Introdução do livro *Para a crítica da economia política*, Marx explica resumidamente o seu método de pesquisa. Porém, Marx resolve não publicá-lo, pois acreditava que estaria antecipando alguns resultados de sua pesquisa e isso não seria uma boa estratégia. Esse prefácio foi publicado somente depois de sua morte.

²⁵ Paul Lafargue (1842-1911) nasceu em Cuba e viveu a maior parte da vida na França. Foi um revolucionário, jornalista socialista francês, escritor e militante político. Foi genro de Karl Marx, casado com a sua segunda filha, Laura. *O direito à preguiça* é a sua obra mais conhecida.

[...] o sujeito [pesquisador] deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa. Marx, aliás, caracteriza de modo breve e conciso tal processo: na investigação, o sujeito ‘tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas (MARX, 1968, p. 16) (NETTO, 2009, p. 7).

Na pesquisa, o investigador parte de um todo, de um fenômeno geral, e faz um esforço analítico para identificar e conhecer os elementos que constituem esse fenômeno. O pesquisador parte, então, do todo para as partes. A análise constitui “[...] a necessidade de segmentar o complexo em conjunto de unidades” (DUARTE, 2000a, p. 80). Analisar é tentar conhecer os elementos constitutivos de um determinado fenômeno, é descobrir o que dá ser, o que faz aquilo existir. Durante o processo de análise, é feita uma abstração, as partes constitutivas do fenômeno são pinçadas e investigadas. Marx considera a capacidade de abstração com um meio substituto do microscópio e dos reagentes químicos na análise da sociedade: “A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair da sua contextulidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável” (NETTO, 2009, p. 13). É o momento em que se retira do elemento abstraído suas determinações mais concretas até atingir as mais simples.

Após a investigação das partes, cabe fazer a viagem do modo inverso, isto é, compreender a articulação das partes entre si e com o todo. Se não houver a síntese, que é a compreensão dessas relações (das partes com o todo e entre si), não tem como compreender o fenômeno em sua essência. É importante ressaltar a observação de Silva (2005) que, no processo de conhecimento do objeto investigado, a decomposição para conhecer a sua estrutura não significa reduzi-lo às suas partes. Como reconstituí-lo não representa a soma dessas partes, é necessário conhecer suas interações, o movimento que as une, sua criação, enfim, sua unidade. Fazer a viagem de volta, para Marx, é voltar ao ponto de partida, “[...] mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1987, p. 16).

Vejamos como Duarte (2000a, p. 92) explica esse retorno:

O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como ‘uma rica totalidade de determinações e relações diversas’. O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa.

Quando o pesquisador volta para o todo ponto de chegada, percebe que não é o mesmo todo que foi ponto de partida, porque agora o pesquisador olha para esse todo e consegue reconhecer as várias determinações e relações que compõem esse todo. Entre o todo ponto de partida e o todo ponto de chegada, há uma mediação de procedimentos de análise e de síntese que faz com que o pesquisador compreenda o concreto.

Para Marx (1987, p. 16), “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”. Ele ainda explica que “[...] o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo [...]” (MARX, 1987, p. 16). Isso quer dizer que Marx entende o concreto num duplo sentido, o concreto real e o concreto pensado. O concreto real é o mundo material, que existe independente do pensamento, é o ponto de partida de todo pensamento. Já o concreto pensado é uma categoria do pensamento, é a reprodução do real pelo pensamento, mas não é o próprio real.

Duarte (2000a, p. 93) explica que:

[...] o conhecimento é explicitamente entendido como apropriação da realidade objetiva, com reprodução dessa realidade no pensamento, isto é, a epistemologia de Marx é materialista e dialética, o concreto pensado é a apropriação dialética do concreto real através da mediação da análise, mediação do abstrato.

O concreto pensado é a reprodução ideal da estrutura e da dinâmica do objeto que se pesquisa. Então, o concreto pensado é o conhecimento teórico da/sobre a realidade. Um conhecimento categorial, conceitual, que surge da realidade, mas não é a própria realidade. Netto (2009, p.5) define teoria como “[...] o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)”. Dessa forma, fica ainda mais esclarecedor compreendermos como a tradição marxista concebe a relação entre teoria e prática na produção do conhecimento e no viver humano: uma relação de unidade, em que dimensões da experiência humana interagem, sem no entanto representarem uma mesma identidade.

É comum pesquisadores de outras tradições filosóficas (entre elas o pragmatismo) afirmarem, assim como Marx, que suas investigações partem da realidade concreta. Porém, essa aproximação se faz com uma compreensão equivocada quanto ao significado de concreto, como se o concreto ponto de partida da investigação fosse o fenômeno já revelado em sua essência. Na visão positivista, basta o empírico, o fato observado, mas, para Marx, o empírico é apenas o ponto de partida. Lefebvre (1991, 112) faz a seguinte análise:

O empirismo tem razão ao pensar que se deve partir do sensível, mas erra quando nega que seja necessário superar o sensível; o racionalismo tem razão em crer nas 'ideias', mas erra ao substancializá-las metafisicamente, situando-as fora do real que elas conhecem.

Continuamos a sua análise dizendo que o pragmatismo tem razão quando parte do concreto real, mas erra ao pensar que o concreto real se apresenta e se revela em todas as suas determinações e relações. Consequentemente, erra também em suas intervenções, pois só podemos intervir, coerentemente, naquilo que conhecemos. “Quem não se aproxima corretamente de um problema, é claro, também não está em condições de resolvê-lo” (FERNANDES, 2008, p. 28).

2.5 MARXISMO E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA E A PESQUISA

A interpretação do movimento da epistemologia da prática sobre a cisão entre teoria e prática nos lembra a analogia de Marx (2010, p. 80) de que: “[...] o teólogo explica a origem do mal pelo pecado original (Sündenfall), isto é, supõe como um fato dado e acabado, na forma da história, o que deve explicar”. Consideramos que o movimento da epistemologia da prática compreende a dicotomia teoria e prática não em seu contexto sócio-histórico. Sendo assim, não compreende que a perspectiva de formação da racionalidade técnica não é a causa, e sim mais uma forma de manifestação e de reprodução do problema.

No início do seu livro *Educando o profissional reflexivo* (2000), Schön faz a seguinte menção à racionalidade técnica dos cursos de formação profissionalizante, utilizando o pensamento de Shils:

A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada a pesquisa (Shils, 1978). A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrucionais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 15).

Parafraseando Schön, poderíamos também dizer que a racionalidade “intuitiva” (do conhecimento tácito) é uma nova epistemologia da prática derivada da filosofia pragmática, construída nas próprias fundações da universidade moderna e reafirmada pelo pensamento pós-moderno da universidade contemporânea. A racionalidade intuitiva diz que os professores são aqueles que solucionam problemas da prática pedagógica cotidiana, criando os meios mais apropriados para propósitos específicos. Professores reflexivos solucionam problemas da prática imediata, por meio da aplicação do seu conhecimento tácito, derivado do seu repertório de experiência.

Vale lembrar que, na discussão contemporânea sobre os saberes docentes, apesar de realçar a existência de saberes plurais que viriam de fontes variadas, tais saberes não são colocados em pé de igualdade, mas hierarquizados segundo o critério de utilidade no ensino (TARDIF, 2008).

Na crítica à formação de profissionais sob a orientação da pedagogia tecnicista, o movimento da epistemologia da prática acaba defendendo, também, uma formação pautada na mesma lógica: a da instrumentalidade e da utilidade. Só que os meios e os procedimentos, agora, são elaborados de forma mais singular, pelo próprio professor. Não pretendemos aqui desconsiderar que os professores criam estratégias de organização singulares, baseadas em suas experiências e intuição, a partir de contextos específicos de trabalhos e que precisam se esforçar e intervir, de modo emergencial, em sua prática pedagógica. Discordamos que essa autoria do professor seja baseada apenas em conhecimentos intuitivos originários do senso comum e orientados para prática pedagógica imediata. A formação docente não pode ficar refém de conhecimentos utilizados em seu contexto de trabalho. Tanto a formação baseada na racionalidade técnica clássica (para cada problema, uma única solução) quanto a formação pautada na “nova” epistemologia da prática não vêem o professor da educação básica como um profissional que necessite de uma formação ampla. Ambas as perspectivas de formação reduzem a atividade do professor ao saber fazer. A reflexão requerida na ação do professor é aquela que está diretamente relacionada com sua prática pedagógica imediata.

Marx (2010) nos auxilia a pensar sobre a necessidade de uma formação docente mais ampla, mais rica, que não fique presa à reflexão de situações-problema de uma prática imediata; empobrecendo uma formação que a cada dia se afasta da dimensão do humano para se prender às necessidades do mercado.

O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico algum; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer humanos os sentidos do homem quanto para criar sentido humano correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural (MARX, 2010, p. 110).

Conforme definição da Anfope²⁶ e do Forumdir²⁷ (2001, s/p), a epistemologia da prática prepara o profissional para ser

[...] aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade macro, que em última instância influencia a escola, e é por ela influenciada. Aquele profissional que fica centrado só no universo escolar, no projeto pedagógico, nas metodologias, no processo de aprendizagem, sem fazer relação dessa realidade escolar com suas raízes históricas e sociais.

Isso fica evidente ao analisarmos a metáfora elaborada por Schön que, ao fazer a crítica à pesquisa da ciência positivista e à racionalidade que a constitui, esclarece a concepção do que seria o profissional reflexivo e qual a concepção de pesquisa preconizada em sua proposta da epistemologia da prática:

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisas. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descenderá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa? (SCHÖN, 2000, p. 15).

O autor refere-se à dimensão cotidiana da prática pedagógica como se fosse a região pantanosa, uma região marcada por imprevisibilidades, incertezas e singularidades. Schön critica a produção de conhecimento científico relacionada com a educação, como interessada apenas em resolver problemas fúteis, pois os problemas realmente importantes da prática pedagógica estariam concentrados numa área pouco explorada. Ao pôr em xeque certo tipo de formação e pesquisa, ao mesmo tempo, o autor explicita os fundamentos teórico-filosóficos de sua proposta, desvalorizando o conhecimento científico e o não rigor da pesquisa na prática cotidiana.

²⁶ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

²⁷ Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

Equivoca-se o movimento da epistemologia da prática ao situar ou creditar o problema da relação teoria e prática ao positivismo. Como entende Silva (2011, p. 131),

[...] não apenas é uma simplificação e uma redução dessa problemática, mas também revela uma falsa compreensão do desenvolvimento histórico, filosófico e social dos homens. Com efeito, a história social do pensamento humano conta que a separação entre teoria e prática é anterior ao positivismo e que há séculos o homem se depara com essa questão, a qual, por sua vez, não se resolve, mas vem sendo desenvolvida historicamente.

A metáfora de Schön expõe as contradições que são o cerne do debate de suas proposições. O grande perigo dessa proposta, como já pontuamos, está na defesa de uma formação profissional pautada não em conhecimentos mais desenvolvidos, mas em conhecimentos presos à esfera da vida cotidiana. A utilidade seria o critério de verdade. Assim nos questionamos: será que uma formação de professores pautada numa sólida formação teórica, tendo como base os conhecimentos produzidos na esfera da vida não cotidiana, não permitiria ao professor maior autonomia para intervir sobre a sua realidade? Uma formação tendo como base os conhecimentos decorrentes da produção científica, artística e filosófica imobilizaria os professores? Ao professor só caberia o saber fazer? Mas isso não aumentaria ainda mais a cisão entre teoria e prática? Conhecimentos que venham explicar ou pôr em xeque o vivido são prejudiciais à formação do professor na nossa sociedade?

Em geral, essa propositura (epistemologia da prática) parte de uma crítica necessária à pesquisa de cunho positivista, mas dá a entender que só existe esse tipo de investigação no âmbito acadêmico. Ela também insinua que ao professor da educação básica caberia, por exemplo, eleger o interior da sua aula como objeto de pesquisa, isto é, pesquisar sua própria prática (autoestudo),²⁸ enfoques determinados (como a pesquisa-ação),²⁹ horizontes epistemológicos específicos (que valorizam o senso comum) ou uma finalidade definida voltada para a intervenção profissional direta e a produção de tecnologias.

Como já mencionado, independentemente do grau de elaboração e complexidade, produzimos conhecimentos em todas as esferas do viver humano; o conhecimento cotidiano, espontâneo e tácito é tão conhecimento como o não cotidiano. Contudo, a pesquisa se situa no âmbito do conhecimento sistematizado e, nesse sentido, não diz respeito à produção de qualquer conhecimento. Seu ponto de partida são os dilemas e desafios do viver cotidiano. Nesse caso, dilemas e desafios oriundos do modo de viver de uma época, de um determinado grupo ou

²⁸ Conferir o texto de Cruz (2003) como exemplo.

²⁹ Na Educação Física, Betti (2005) defende essa posição.

contexto. Pode também envolver os dilemas e desafios de um sujeito empírico específico em uma situação também particular, mas não se resume a essa dimensão. Desse modo, o viver cotidiano que fomenta a construção do conhecimento sistematizado pode ser peculiar de um sujeito ou pode ser compartilhado por vários sujeitos como uma questão comum àquele momento histórico.

A pesquisa é um empreendimento teórico cuja fonte está na vida cotidiana, mas, ao mesmo tempo, precisa se distanciar desse cotidiano, suspender-se dele e de sua imediatez. Se permanecer atado às demandas emergenciais, o pesquisador não consegue colocar em xeque e sob suspeita o vivido imediato, seja para afirmá-lo, seja para contestá-lo. Nesse sentido, por exemplo, é importante distinguir o momento de ensino da ocasião pesquisa sobre uma situação de ensino,³⁰ assim como se torna inapropriado falar de pesquisa no cotidiano ou sustentar, como faz Betti (2005, s/p), baseado em Elliot, que “[...] a pesquisa não deve separar-se da prática; a prática mesma é a forma de investigação”.

A concepção de pesquisa aqui sugerida é ampla e não busca definir *a priori* o objeto da pesquisa e o sujeito pesquisador, por exemplo. Sob essa ótica, não nos parece um bom caminho distinguir a pesquisa que realiza o acadêmico e o professor da educação básica, como sugere a proposta de uma pesquisa “híbrida” ou de uma colaboração entre acadêmicos e professores (cf. LÜDKE; CRUZ, 2005).

Por certo, o professor da educação básica pode optar por fazer uma pesquisa da prática pedagógica e, assim fazendo, terá que enfrentar, para além de um mero relato de experiência, o desafio de articular o estudo de seu contexto singular com a prática social – extrair da experiência docente pesquisada impactos teóricos e práticos mais amplos. Ele também pode optar por realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico a partir de uma problematização não vivenciada diretamente por ele em seu ambiente de trabalho, mas que ele reconhece como uma questão posta por seu tempo para outros sujeitos ou gerações. Por sua vez, essa pesquisa pode não ter impacto imediato em sua prática pedagógica.

Tal situação nos remete, inclusive, à outra reflexão delicada: a relação entre pesquisa e impacto social. Se, por um lado, existem orientações de pesquisa que elegem uma intervenção que mude uma situação específica de pesquisa, por outro, não é possível considerar que só

³⁰ Por mais que se possa defender a pesquisa como uma das tarefas a serem incorporadas ao trabalho do professor, não é possível identificar ensino e pesquisa, assim como não coincidem, no trabalho docente, ensino e planejamento.

esse tipo de investigação tenha a preocupação com projetos de transformação. Esse é um dos caminhos possíveis de se olhar o retorno já indicado do não cotidiano para o cotidiano. Em todo caso, é importante considerar um duplo alerta feito por Gatti (2001).³¹ Por um lado, tem que se considerar a inevitável porosidade existente entre a pesquisa e o âmbito das gestões e ações no sistema de ensino, pois “[...] os caminhos que medeiam essa inter-relação não são simples nem imediatos” (GATTI, 2001, p. 77). É nesse horizonte que se pode pensar que uma pesquisa isolada pode não ter impacto social ou histórico direto. A sua relação com a realidade só pode ser desvendada quando se evidenciam múltiplas mediações. Ela pode, por exemplo, se somar ao esforço teórico de muitas gerações que estudam uma determinada realidade que, em um determinado período, é periférica no campo científico, mas, por razões variadas, torna-se hegemônica em outro momento. Desse ponto de vista, seu impacto pode acontecer para além da vida daquele pesquisador individual e somado aos esforços de outros pesquisadores. A própria disseminação e apropriação das conquistas dessas pesquisas também podem ganhar filtros que dependam também de uma infinidade de outros elementos a serem considerados.

Por outro, quando se perde de vista essa porosidade,

[...] a relação pesquisa-ação-mudança parece ser encarada de maneira um tanto simplista. Ainda que se reconheçam a necessária origem social dos temas e problemas da pesquisa em educação e a necessidade de trabalhos que estejam vinculados mais especificamente a questões que no imediato são carentes de análises e proposições, uma certa cautela quanto a essa tendência deveria ser tomada. Tal abordagem, na maioria das vezes, na medida em que facilita a prevalência do aparente e do excessivamente limitado, deixa de lado questões que são as realmente fundamentais. As perguntas mais de fundo e de espectro mais amplo não são trabalhadas. O imediatismo traz também consigo um grande empobrecimento teórico (GATTI, 2001, p. 70-71).

Desse modo, o suposto esforço para superar a dicotomia teoria e prática descamba na afirmação sutil dessa dicotomia.

Longe, portanto, de reafirmar o universitário como produtor de teoria e o professor da educação básica como aplicador, deslocamos o fogo de análise. A discussão precisa perpassar pela análise das condições objetivas e subjetivas de trabalho de um e de outro, não no sentido de rivalidade, mas no intuito de reivindicar a promoção de políticas que viabilizem

³¹ Em vários momentos desta dissertação, recorreremos às pesquisas de Gatti, apesar de reconhecer que o seu posicionamento quanto à formação inicial, por vezes, reforça um horizonte mais pragmático de instrumentalização da teoria.

possibilidades dignas de trabalho e, dessa forma, propiciar aos professores da educação básica a chance de apropriação e de produção do conhecimento científico.

Como trabalho é atividade vital humana que confere o ser ao humano, poderíamos pensar o trabalho docente como a forma de conferir ao professor o seu ser. Assim como Marx dialeticamente percebeu o lado negativo do trabalho na sociedade capitalista, podemos também relacionar o trabalho docente, em sua precarização, como um trabalho alienado, em que os professores, visto as suas condições materiais e imateriais de trabalho, não se reconhecem em suas atividades.

O professor, para suprir as necessidades materiais de sua existência, trabalha em duas, até três jornadas. Seu trabalho, ao invés de humanizá-lo pelo potencial de criação, desumaniza-o. Um quinto de sua jornada é destinado a planejar, elaborar suas futuras ações; quatro quintos são voltados à efetivação extenuante desse planejamento em forma de aula. Assim, é requerido do professor mais ações do que ele pode idealizar. Se o que caracteriza o trabalho como atividade do gênero humano, diferenciando-o das demais espécies animais, é a sua intencionalidade, a sua consciência e o fato de vivermos em uma realidade cada vez mais complexa, poderíamos, então, apontar que, quando não é oferecido ao professor o tempo de reflexão necessário para analisar sua prática, o tempo e as condições para que juntamente com outras apropriações ele possa idealizar a sua ação, ampliar a sua consciência, estaria aí, nas suas condições de trabalho,³² um dos obstáculos à articulação entre teoria e prática da atuação docente. O professor se empobrece em seu trabalho, é mutilado, é impossibilitado de se desenvolver, de apropriar-se da produção social historicamente acumulada pela humanidade para objetivar-se.

A atividade que deveria ser criadora, consciente, torna-se mecanizada e repetitiva. O professor não se humaniza; ele se robotiza. Marx aborda a questão do sentido negativo do trabalho de uma forma bem subjetiva que contempla perfeitamente o sentimento do professor em relação à sua atuação, perante as suas condições de trabalho. Inúmeras são as pesquisas que vêm tratando a respeito do mal-estar docente que, dentre outras questões, aborda a repulsa, a fobia, o não prazer pelo exercício profissional:

[...] o trabalho é externo (äusserlich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física, e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína seu espírito. O trabalhador só sente, por conseguinte e

³²A intenção não é atribuir a culpa apenas a essa questão, mas ilustrar as condições de trabalho em que atua o professor.

em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e quando trabalha não está em casa. O seu trabalho portanto não é voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso uma satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele [...]. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação (MARX, 2010, p. 83-84).

A não valorização material e imaterial do magistério na educação básica provoca um não apreço, uma não atratividade ao ingresso nessa profissão. O trabalho no magistério não se apresenta como uma atividade sedutora para um projeto de vida profissional (cf. GOIS, 2001; DINIZ-PEREIRA, 2011). Assim, passa a ser “a profissão escolhida” pelos indivíduos de renda mais baixa, acirrando ainda mais a cisão entre teoria e prática. A formação de professor tem a difícil tarefa de fornecer ao futuro docente, além dos conhecimentos associados à docência e uma formação mais ampla, a bagagem cultural que lhe foi cerceada socialmente.

O conhecimento e a criatividade não são bens espontâneos que se ativam automaticamente quando o professor entra em contato com a realidade educacional. O professor não é um ser dotado de dons. Sua capacidade de atuação está diretamente relacionada com suas apropriações do acervo resultante da história humana objetivada. Por isso, a relação teoria e prática não pode ser vista como uma relação direta; ela precisa ser considerada como uma relação profundamente mediatizada.

O movimento da epistemologia da prática constrói um discurso que pretensamente tem o intuito de devolver o ser ao trabalho do professor. Porém, como devolver o ser (essência) ao trabalho do professor sem alterar as suas condições materiais e imateriais de trabalho? Contudo, fala-se em protagonismo docente, dar voz ao professor, valorizar as histórias de vida na tentativa de devolver o ser (essência) do trabalho docente, tendo em vista a reconciliação entre teoria e prática, mas limita-se o ser do indivíduo ao ser do professor alienado, e a reconciliação teoria e prática se dá na perspectiva de reduzi-la ao imediatismo da cotidianidade alienada. Equivocadamente polariza-se a discussão como se a raiz do problema estivesse no conflito entre conhecimento científico e senso comum, entre universidade e escola básica, entre professor acadêmico e professor da educação básica.

Podemos observar essa animosidade nos escritos de Tardif (2008, p. 258):

[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino

trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc.

Como na metáfora do pântano de Schön, esses autores querem chamar a atenção para o distanciamento entre as produções teóricas da universidade e as necessidades da prática cotidiana. Mas não residiria aí a possível convergência dessa perspectiva com o marxismo? A lembrança mais imediata remete à décima primeira tese marxiana sobre Feuerbach, “Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente: trata-se porém de modificá-lo”. Manacorda (2007, p. 127) nos alerta que, isoladas do contexto de pesquisa de Marx (da crítica ao idealismo hegeliano, crítica ao materialismo vulgar e o de Feuerbach), “[...] essas suas teses poderiam ser tomadas como uma definição que ficaria bem na boca de um Peirce, de um James e de um Dewey”. De fato, Marx critica a posição imobilista dos filósofos daquela época pela não procura de efetivação prática de suas ideias. Porém, mesmo que essa crítica reivindique a materialidade da atividade teórica, em nenhum momento, Marx pretendeu desvalorizar o esforço analítico de compreender a realidade, esforço que, para ele, é vital. Para Marx, não adianta apenas a crítica; a crítica tem que ser materializada. Segundo Chasin (1988, p. 64),

Não há o menor sinal nesta tese de uma proposta de eliminação da teoria, da interpretação. Marx não está dizendo que os filósofos fizeram mal em interpretar o mundo. Primeiro lugar ele constata que eles interpretaram, segundo, e é este o problema, que eles se limitaram a interpretar o mundo. O mal não está em interpretar, mas está em apenas interpretar. O que ele demanda não é, portanto, a nulificação da teoria, mas a sua ampliação. Não se trata de deixar de interpretar, mas de interpretar mais amplamente ou diversamente. Duas coisas ele pede: uma teoria mais ampla e o não restringimento à interpretação, mas também a efetivação. A interpretação não é mal, mas é preciso a boa interpretação que inclua, no labor teórico, a transformação. A teoria precisa se ampliar incluindo a reflexão da ou sobre a transformação, ou seja, a subjetividade teórica, racional, crítica, tem que se estender sobre o devir, o transformar e não apenas sobre o em-si das coisas enquanto tais. A nova concepção ontológica demanda isso.

O esforço analítico e sintético para compreender a realidade é pressuposto que caracteriza a filosofia marxista. Não se trata de um menosprezo pelo senso comum. Essa compreensão imediata dá conta das demandas cotidianas. Contudo, permanece colada à experiência imediata e, nesse sentido, capta parte do fenômeno e não o situa em suas múltiplas determinações. O marxismo está comprometido em desvelar a verdade para transformar a realidade, enquanto, no movimento da epistemologia da prática, a verdade é concebida na comprovação da utilidade de algo.

Em tese, a teoria não é abandonada pelo movimento da epistemologia da prática, mas é valorizada meramente por sua possibilidade instrumental, pelo seu caráter de utilidade.

De forma a diferenciar a compreensão da perspectiva marxista sobre a relação entre teoria e prática da epistemologia da prática (na sua necessidade de aplicabilidade imediata), lembramos também a tese de Marx sobre Feuerbach que, por vezes, é interpretada a partir de um horizonte pragmático de verdade:

O problema de se ao pensamento humano corresponde uma verdade objetiva não é um problema da teoria, e sim um problema prático. É na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento. O debate sobre a realidade ou a irrealidade de um pensamento isolado da prática é um problema puramente escolástico (MARX, 2013, s/p).

Tanto para a filosofia marxista quanto para a epistemologia da prática, o critério de verdade se encontra na prática. Mas sabemos que essa aparência ou coincidência se desfaz ao analisarmos o diferente significado que essas perspectivas atribuem à prática. Segundo Vázquez, há distinções entre o significado conferido à prática pelo pragmatismo e pelo marxismo.

[...] em um caso, a ação subjetiva do indivíduo destinada a satisfazer seus interesses, em outro, ação material, objetiva, transformadora que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é só produção material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana (VÁZQUEZ, 2011, p. 244).

Na diferenciação do critério de verdade, Vázquez (2011, p. 244) explica:

O critério de verdade para o pragmatismo é, portanto, o êxito, a eficácia da ação prática do homem entendida como prática individual. Para o marxismo é a prática, mas concebida como atividade transformadora e social. Enquanto para o pragmatista o êxito revela a verdade, isto é, a correspondência de um pensamento com seus interesses, para o marxista a prática social revela a verdade ou a falsidade, isto é a correspondência ou não de um pensamento com a realidade.

As teses sobre Feuerbach representam uma síntese de Marx ao pensamento do filósofo Feuerbach, em que fica clara a sua concepção a respeito da relação teoria e prática, exaltando a ação prática em um duplo sentido. Por um lado, o que possibilita a humanidade do homem é o trabalho, a ação prática consciente. Logo, o critério de verdade reside na ação humana como produto e produtor da história. Por outro, diante da demanda capitalista por um comportamento adaptativo, Marx conclama a recuperação do trabalho não apenas como ação prática consciente, mas também transformadora. Nesse sentido, uma ação revolucionária que se contraponha ao sistema vigente.

De acordo com Manacorda (2007, p. 128), a “[...] alusão ao caráter não individualista, mas social e genericamente humano do pensamento de Marx é o quanto basta para o distinguir claramente da tese pragmática”. Além disso, assegura esse autor, qualquer atribuição praticista à educação sob a alegação de que se segue uma orientação de Marx equivoca-se: “A orientação praticista e profissional do ensino não é criação de Marx, mas decorre, para dizê-lo francamente, do sistema capitalista que ele denuncia [...]. Não é o marxismo, mas o capitalismo, a produção capitalista, que – como Marx denuncia – limita os trabalhadores ao ensino da prática” (MANACORDA, 2007, p. 93), entendida no seu sentido mais imediato.

CAPÍTULO III

EM BUSCA DOS “PROFESSORES PESQUISADORES”

Neste capítulo, nossa intenção é indicar os procedimentos técnicos de coleta e tratamento dos dados, em especial, os relativos ao primeiro momento. Lembramos que a nossa coleta de dados envolveu dois momentos: um mais geral (com um grupo maior de professores) e outro mais específico (um grupo menor).

No primeiro momento, ocorreu a aplicação de um questionário com questões abertas aos professores de Educação Física do ensino fundamental, da rede municipal de Serra, em sua formação continuada institucional promovida pela Secretaria de Educação. Um dos objetivos desse questionário era identificar os nomes de docentes que são reconhecidos por seus pares como professores que, aos olhos de seus colegas, desenvolvem algum tipo de pesquisa. Os cinco profissionais mais indicados são os sujeitos principais desta pesquisa e fazem parte do segundo momento da coleta de dados (cuja análise será feita nos próximos capítulos).

Além desse objetivo, o questionário aplicado também teve a finalidade de captar as representações presentes no imaginário do grupo de professores participantes da formação continuada de Serra sobre o perfil do professor que faz pesquisas, a concepção de pesquisa e a compreensão da relação entre teoria e prática.

Um dos motivos para escolhermos o momento da formação como propício para aplicação desse questionário foi devido à informação, fornecida pelo coordenador de área em 2012, sobre a frequência de professores nesse espaço formativo que se apresentavam como um número satisfatório para nossa amostra.³³ Outra razão era a possibilidade de estabelecer relação direta com um número elevado de professores, facilitando a devolução/recolhimento de tal instrumento. Por fim, aplicar o questionário para os professores que participam da formação continuada representa uma tentativa de obtermos respostas de um grupo que vem pensando e discutindo “coletivamente” a Educação Física nesse município.

³³ A informação fornecida, verbalmente, pelo coordenador da área em 2012 era que a média da frequência total de professores (período matutino e vespertino) que participavam da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação (Sedu) girava em torno de 70 a 80 professores por encontro.

Assim, foi agendada, com a anuência do coordenador, a visita à formação continuada, no dia 8 de outubro de 2012, às 7 horas e às 13 horas. Esse encontro de formação teve um caráter diferente dos demais: primeiro, pelo fato de ter sido marcado como um encontro extra em relação àqueles pré-agendados no cronograma da formação continuada; segundo, a temática discutida (*Bullying e diversidade sexual na escola*) estava relacionada com questões mais amplas, para além das particularidades da Educação Física; terceiro, o encontro foi conduzido por convidados da Secretaria de Educação para discutir tais questões e não pelo coordenador da área, como é de costume.

Logo no início dos encontros em cada turno, foi designado um tempo para apresentação da pesquisa. Nesse dia, encontravam-se, no espaço de formação, três pesquisadores para fazer a sua coleta de dados: dois para aplicação de questionários e o terceiro para realizar entrevista. Dois dos pesquisadores (grupo ao qual nos incluímos) fazem parte do quadro docente dessa rede, ambos licenciados para os seus estudos de Mestrado. Foi destinado um tempo para os professores responderem, mas ficou livre, caso necessário, a entrega/recolhimento no decorrer do encontro.

Nos dois turnos, foram coletados por nós 38 questionários. Esperávamos um número maior de professores nesse encontro. Devido à baixa frequência apresentada no dia, optamos por enviar o questionário por *e-mail* aos professores ausentes, entretanto frequentes nas formações.³⁴ Com essa medida, coletamos mais 11 questionários, perfazendo um total de 49. De um total de 240 professores de Educação Física do ensino fundamental em 2012, que constitui o quadro da rede, consideramos ser 20% uma amostra expressiva. Podemos dizer, ainda, com base na informação do coordenador da área, que atingimos cerca 60% a 70% dos participantes do encontro de formação que, em média, tem variado entre 70 e 80 professores. Os sujeitos que colaboraram nessa fase não foram identificados nominalmente, conforme compromisso firmado com o Comitê de Ética, no momento da apreciação desta pesquisa (as identidades dos sujeitos participantes serão mantidas em sigilo). Quando necessário, a cada um será designado um número.

³⁴ Como sou professora da rede de ensino de Serra (ES), tenho arquivado, em meu correio eletrônico, inúmeras mensagens, sugestões de textos, enviados pelo antigo coordenador da área. Nessas mensagens, há o *e-mail* dos professores de Educação Física que participam da formação continuada oferecida pela Sedu. Foi dessa forma que pude encaminhar o questionário para os professores que não estavam presentes nesse encontro de formação.

3.1 PERFIL DO GRUPO RESPONDENTE

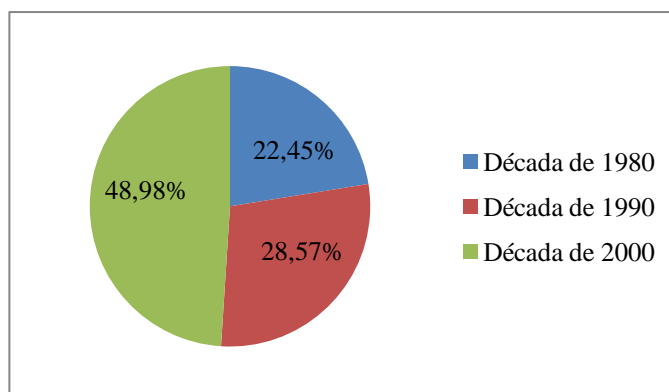
Entre os professores respondentes participantes da formação continuada do município de Serra, há um grupo expressivo formado na década de 2000. É significativo, também, o grupo formado na década de 1980 e 1990 (Tabela 1 e Gráfico 1). Esses dados aguçam a nossa curiosidade a respeito das percepções e concepções desse grupo, principalmente se pensarmos que suas representações podem se vincular, dentre vários aspectos, à característica dos currículos implantados nas universidades ao longo dessas três décadas de formação.

Tabela 1 – Ano de conclusão da graduação dos professores respondentes

Década	Freq.	%
1980	11	22,45%
1990	14	28,57%
2000	24	48,98%

Fonte: A autora.

Gráfico 1 – Ano de conclusão da graduação dos professores respondentes



Fonte: A autora.

Outro dado que chamou nossa atenção foi que o número de professores com maior participação na formação continuada ocorreu entre os profissionais com até cinco anos de trabalho na rede (Tabela 2 e Gráfico 2). Não podemos negar que, de imediato, tal fato nos

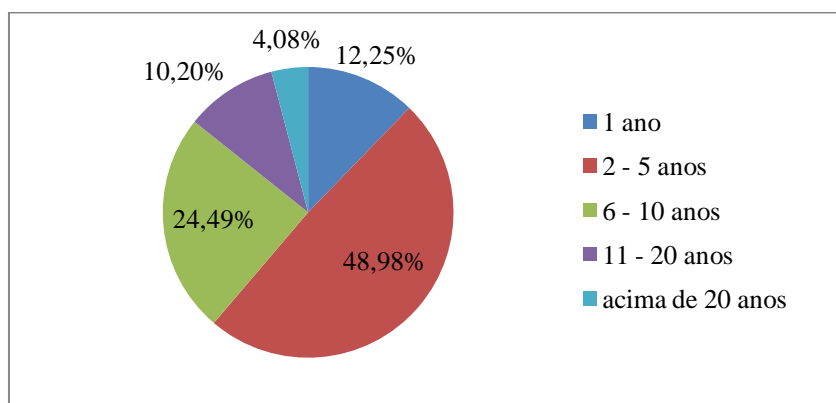
suscitou várias suspeitas: será que o encontro de formação oferecido pela Secretaria de Educação se apresenta mais atrativo para os professores com menos tempo de atuação na rede? Estariam os professores com menos tempo de serviço inseguros na atuação e por isso procurariam nesses encontros formas variadas de se trabalhar os conteúdos? Por outro lado, também, indagamos: será que o tempo de serviço e o desgaste que o trabalho docente gera, afastam os professores da formação? Ou, ainda: será que tais números refletem o quadro atual de professores da rede, formado por um número maior de profissionais que ingressaram em concursos mais recentes? Para responder a essas questões, necessitaríamos de outros dados que extrapolam os que foram por nós coletados.

Tabela 2 – Período de atuação em Serra / professores

Período	Freq.	%
1 ano	6	12,25%
2 - 5 anos	24	48,98%
6 - 10 anos	12	24,49%
11 - 20 anos	5	10,20%
Acima de 20 anos	2	4,08%

Fonte: A autora.

Gráfico 2 – Período de atuação em Serra / professores



Fonte: A autora.

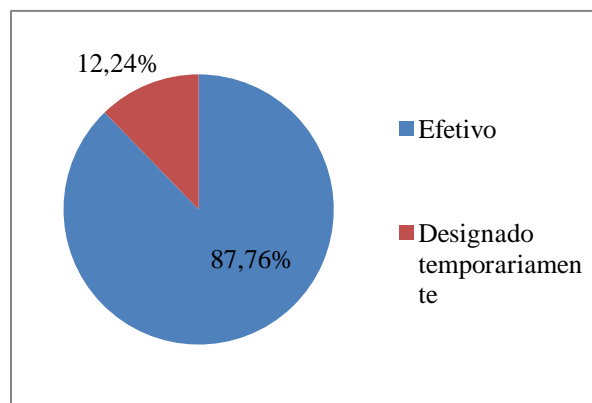
A seguir (Tabela 3 e Gráfico 3), encontra-se o tipo de vínculo profissional dos professores:

Tabela 3 – Vínculo empregatício

Vínculo	Freq.	%
Efetivo	43	87,76%
Designado temporariamente	6	12,24%

Fonte: A autora.

Gráfico 3 – Vínculo empregatício



Fonte: A autora.

De acordo com informações fornecidas oficialmente pela Secretaria de Educação, o quadro total de professores de Educação Física, do ensino fundamental, no ano de 2012, era composto por 240 profissionais, 174 efetivos e 66 em designação temporária. Esses universos quantitativos correspondem, respectivamente, a 72,5 e 27,5% do total de professores da rede. Segundo a informante, esse número de professores contratados faz-se necessário para substituir os profissionais efetivos afastados da docência por exercerem outras funções que não a regência de classe, como direção, coordenação de escola e técnicos de assessoria na Sedu, ou estão de licença, dentre outros motivos.

3.2 CARACTERÍSTICAS DOS “PROFESSORES PESQUISADORES”

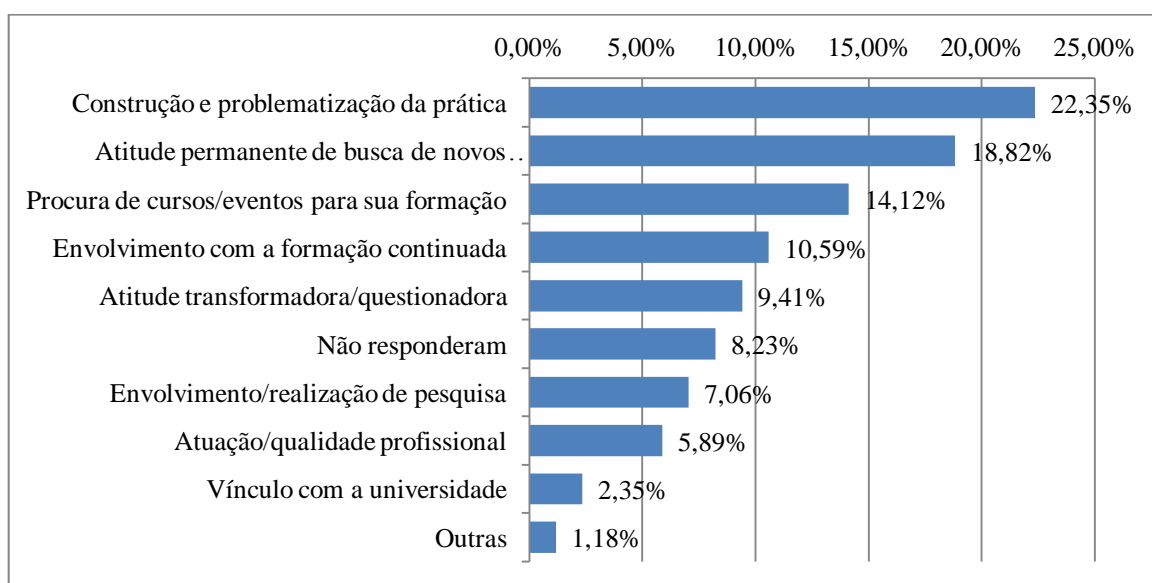
A solicitação de identificação dos professores considerados pesquisadores foi acompanhada de justificativas. Na Tabela 4 e no Gráfico 4 que seguem, encontram-se as características que foram atribuídas a esses professores:

Tabela 4 – Características dos “professores pesquisadores”

Categorias	Frequência	%
Construção e problematização da prática	19	22,35%
Atitude permanente de busca de novos conhecimentos ou estudos	16	18,82%
Procura de cursos/eventos para sua formação	12	14,12%
Envolvimento com a formação continuada	9	10,59%
Atitude transformadora/questionadora	8	9,41%
Não responderam	7	8,23%
Envolvimento/realização de pesquisa	6	7,06%
Atuação/qualidade profissional	5	5,89%
Vínculo com a universidade	2	2,35%
Outras	1	1,18%
Total	85	100%

Fonte: A autora.

Gráfico 4 – Características dos professores pesquisadores



Fonte: A autora.

A soma da frequência das respostas na categorização ultrapassa o quantitativo de sujeitos, pois, ao analisarmos as informações coletadas, fragmentamos o seu conteúdo em unidades de sentidos para posteriormente as reagruparmos em categorias conforme suas semelhanças. Dessa forma, a resposta de determinado sujeito pode conter representações expressas em mais de uma categoria.

Como se percebe, sobre as justificativas apresentadas na identificação dos nomes dos supostos professores pesquisadores, a característica mais ressaltada foi em relação à **construção e problematização da prática**. Essa categoria expressa o reconhecimento e a valorização do grupo na preocupação e no comprometimento dos professores com a prática, nas iniciativas em problematizar, fundamentar e inovar as suas ações. De acordo com as respostas, os professores pesquisadores são profissionais que “[...] têm o hábito de realizar sua prática pedagógica embasada por elementos teóricos que os ajudam a desenvolver bem a sua ação e modificá-la quando é necessário” (PROF. 31); “[...] buscam fazer, em sua prática, um momento de reflexão, [...] buscam um embasamento filosófico que ajude a ampliar suas práticas, [...] buscam problematizar a sua prática” (PROF. 38); “[...] sempre estão tentando inovar em suas aulas diárias” (PROF. 43); “São professores [...] procurando colocar em prática os conhecimentos adquiridos na graduação” (PROF. 41); “Estão sempre buscando formação para melhoria de suas ações pedagógicas” (PROF. 37). A valorização de uma prática diferenciada e fundamentada por elementos teóricos nos parece louvável, mas, por vezes, resvala em uma concepção de imediatividade, como se houvesse uma transposição direta entre teoria e prática. Em princípio, há indícios de que a valorização da teoria se dá na proporção direta de sua empregabilidade na prática.

A segunda característica mais evidenciada foi a **atitude permanente de busca de novos conhecimentos ou estudos**. Isso nos mostrou outro traço significativo: os professores apontados como pesquisadores demonstram constante atitude de busca por novos conhecimentos, são estudiosos, interessam-se pela leitura de temas da área e possuem boa bagagem de conhecimento. Segundo os docentes respondentes, os professores pesquisadores “São colegas que estão [...] em pleno gozo dos estudos para ampliar a formação” (PROF. 2); “Estão em constante movimento no que se refere a estudos nas áreas de atuação” (PROF. 1); assumem a permanente “[...] busca de informações [...]” (PROF. 7). “[...] São professores que demonstram interesse pela leitura [...]” (PROF. 21); são “[...] grandes leitores da área da Educação Física escolar [...]” (PROF. 39).

Essas justificativas nos levam a pensar que o perfil do professor pesquisador presente no imaginário dos professores está mais relacionado com uma atitude ampla de estudo, de curiosidade, de querer estar bem informado, principalmente sobre as questões pertinentes a área de atuação.

A **procura de cursos/eventos para sua formação** foi a terceira característica mais ressaltada no perfil dos professores identificados como pesquisadores. Foi destacada a iniciativa na participação de eventos, congressos, cursos de capacitação, pós-graduação (em diferentes níveis). O envolvimento com eventos foi destacado em dimensões variadas, desde a procura de aperfeiçoamento até apresentação de trabalhos. Esta categoria evidencia como esses profissionais se veem sempre em processo de formação. Conforme os dados, professores que fazem pesquisa são “[...] aqueles que, mesmo depois de terminarem a sua graduação, continuam se aperfeiçoando através de cursos, pós-graduação, Mestrado [...]” (PROF. 20); “Estão sempre participando de cursos de capacitação, pós-graduação e congresso” (PROF. 44); “[...] são professores que continuam fazendo produções acadêmicas [...]” (PROF. 24); “[...] apresentam novos trabalhos, socializam suas produções/práticas [...]” (PROF. 37). De forma implícita, são profissionais que se sentem responsáveis pelo enriquecimento de sua formação.

Outro traço destacado nesses professores foi o nível de **envolvimento com a formação continuada** oferecida pela Secretaria de Educação do município, seja pela frequência e qualidade da participação, seja pela responsabilidade em coordenar a área, característica percebida em vários comentários, tais como: “[...] sempre frequentam a formação [...]” (PROF. 14); “[...] trazem trabalhos para apresentação em formação” (PROF. 23); “[...] por estar à frente da formação [...]” (PROF. 36); “Como coordenadores da área, possui este perfil de busca de informação para este grupo” (PROF. 4). Notamos também que a formação continuada institucionalizada pela Sedu/Serra é um espaço valorizado pelos docentes, espaço também de reconhecimento profissional, onde os professores são percebidos por seus pares mediante suas posturas, atitudes e envolvimento.

A **atitude transformadora/questionadora** também foi visualizada como uma particularidade do perfil desses professores. São profissionais “[...] questionadores e expositores de opiniões” (PROF. 23); destacam-se por “[...] defender seus questionamentos criticamente” (PROF. 30); “[...] são inquietos e não se acomodam à situação da escola e da Educação Física” (PROF.

32); “[...] demonstram ter poder de reflexão” (PROF. 39); enfim, sua atuação é numa “[...] perspectiva de transformação” (PROF. 12), de mudança e não de conformismo.

A atitude de contestação, de não conformismo perante uma situação da realidade, é percebida por alguns professores da rede, como característica tributária do professor que pesquisa. Essa representação expressa a ideia do professor pesquisador como aquele profissional que tenta compreender e desnaturalizar as suas relações cotidianas e reconstruí-las.

Foi atribuído a esses docentes o **envolvimento e a realização de pesquisa**, mas esse atributo, como veremos nos exemplos, foi citado de forma bem genérica, não explicando o tipo de pesquisa: “Porque os conheço e sei que estão envolvidos com a pesquisa” (PROF. 13); “Estão [...] procurando cursos e realizando pesquisas” (PROF. 1). “Pela preocupação em estar estudando, pesquisando e buscando conhecimentos [...]” (PROF. 12).

Outra característica destacada de forma genérica foi a **atuação/qualidade profissional**. Novamente não se especifica a ação, ressaltam-se as “Capacidades profissionais” (PROF. 25); “Ser atuante com os alunos” [...] (PROF. 36); “[...] encaram com seriedade o seu trabalho [...]” (PROF. 41).

O **vínculo com a universidade** apareceu com a menção em especial ao Centro de Educação Física e Desportos (Cefd) da Universidade Federal do Espírito Santo: “São colegas que estão envolvidos com professores do Centro de Educação Física da Ufes e em pleno gozo dos estudos para ampliar a formação” (PROF. 2); “Por estarem envolvidos com projetos e estudando e ou atuando na área pedagógica ou acadêmica de Educação Física” (PROF. 22). Como se percebe no imaginário dos respondentes, os profissionais que pesquisam participam de estudos ou de projetos desenvolvidos por professores da universidade, em especial Cefd. É cada vez mais frequente o número de professores serranos que ingressam no Mestrado ofertado no Cefd, e isso parece já ser percebido de forma viável e positiva na formação. Ao mesmo tempo, é digno de destaque o reconhecimento específico a essa instituição. No Estado do Espírito Santo, em 2012, existiam 26 cursos superiores em Educação Física (licenciatura e bacharelado) ofertados por 15 instituições de ensino superior. Dentre elas, a Ufes é a única pública. Além disso, possui longa tradição de formação de professores de Educação Física (desde a década de 1930). Talvez por essas razões seja referência de articulação na formação de professores e pesquisa.

Entre os que não responderam, dois deles são de Designação Temporária (DT), com menos de um ano de serviço, três têm entre quatro a cinco anos e um tem 27 anos de trabalho na rede. Entendemos que a não indicação pode ser decorrente do desconhecimento do trabalho desenvolvido por outros professores, como é provável entre os profissionais DT (justificado verbalmente na entrega do questionário), como também da não identificação de professores que realizam pesquisa entre os docentes da rede (também justificado verbalmente na entrega do questionário).

3.3 COMPREENSÃO DE PESQUISA

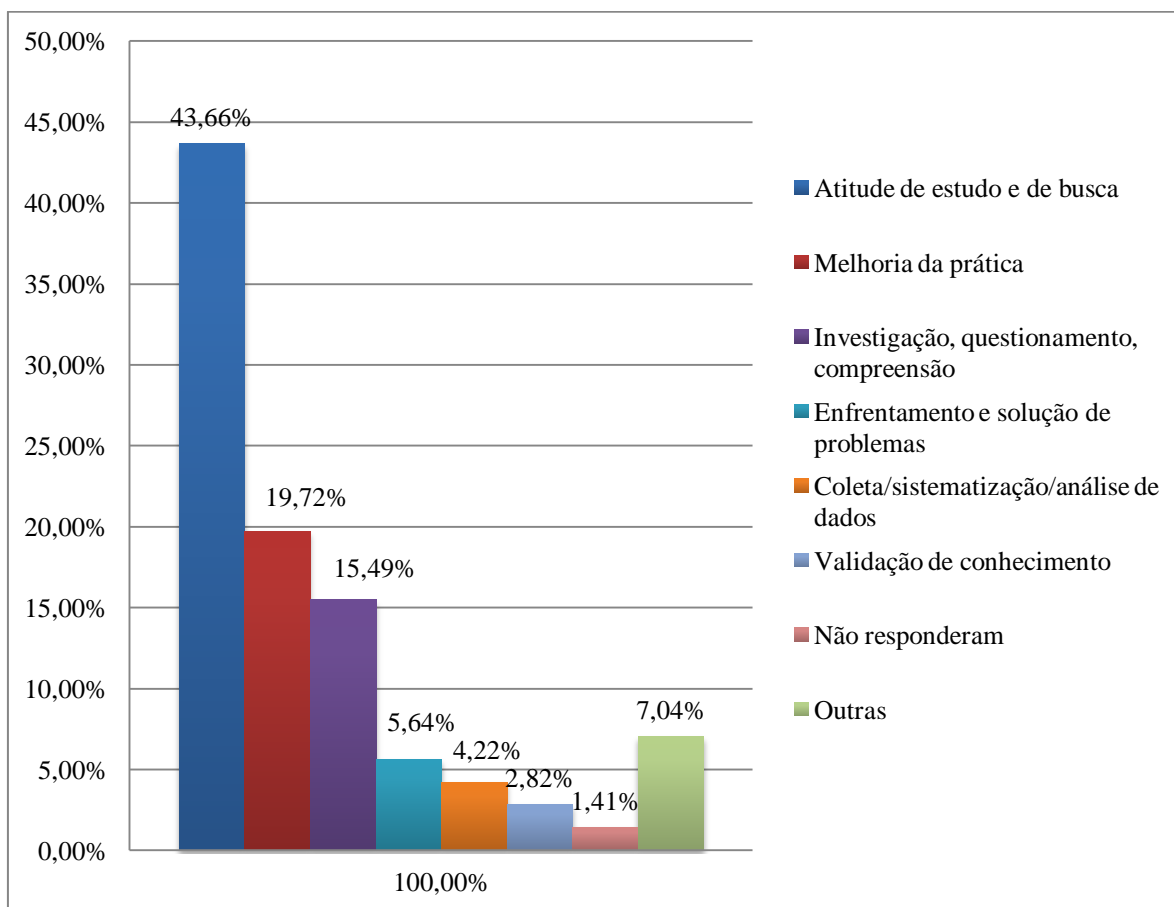
Indagamos aos professores sobre o que é pesquisa para eles. As respostas estão categorizadas a seguir (Tabela 5 e Gráfico 5):

Tabela 5 – Compreensão de pesquisa

Categorias	Freq.	%
Atitude de estudo e de busca	31	43,66%
Melhoria da prática	14	19,72%
Investigação, questionamento, compreensão	11	15,49%
Enfrentamento e solução de problemas	4	5,64%
Coleta/sistematização/análise de dados	3	4,22%
Validação de conhecimento	2	2,82%
Não responderam	1	1,41%
Outras	5	7,04%
Total	71	100%

Fonte: A autora.

Gráfico 5 – Compreensão de pesquisa



Fonte: A autora.

A respeito do que pensam sobre o que seria a atividade de pesquisa, a **atitude de estudo e de busca** foi a resposta mais evidenciada. Essa categoria é constituída por duas características interessantes: uma relacionada com a **busca e estudos num sentido amplo** e a outra com uma **busca teórica e conceitual**. A primeira está associada a uma atitude constante de leitura, de curiosidade, de busca por informações, aprofundamento em determinados temas na perspectiva de ampliação dos conhecimentos. Foi comum nas respostas o entendimento de pesquisa como um “[...] momento de aprofundar os seus conhecimentos” (PROF. 29); de “Estudar e conhecer bem um determinado tema” (PROF. 17); um “Ato que exija envolvimento, leitura e curiosidade a um tema preestabelecido” (PROF. 2).

Apesar de ter sido mais frequente relacionar a atividade de pesquisa com a busca e estudos num sentido amplo, dentro dessa mesma categoria, observamos um percentual expressivo (32,25%) que destaca mais especificamente ser a pesquisa uma **busca teórica e conceitual**, uma busca, no sentido mais estrito, pelo conhecimento teórico: “Um meio de apreender

conceitos novos [...]” (PROF. 4); “Procurar entender, ir mais fundo atrás de referência [...]” (PROF. 32). A pesquisa é vista como “[...] buscar resposta de algo que não entenda. Para isso, busca-se embasamento teórico [...]” (PROF. 41).

Como vimos, essa categoria tem uma dupla caracterização de busca: uma no sentido mais amplo e outra no sentido mais específico. A busca no sentido específico relaciona-se com a necessidade de o professor adquirir um conhecimento mais elaborado. Por um lado, não se associam ao conhecimento teórico receitas e fórmulas a serem aplicadas, o que parece ser interessante. Por outro, se vista de uma forma isolada, essa busca teórica e conceitual pode se vincular a um exercício meramente especulativo.

Já as representações que se referem à busca de conhecimento num sentido mais amplo, de curiosidade, de busca por informações, nos fazem pensar na crítica feita por Saviani (2012) ao escolanovismo, ao atribuir o estatuto de pesquisa a qualquer estudo proposto ao aluno. Poderíamos nos perguntar: quando se identifica qualquer busca de informações como pesquisa, não estaríamos esvaziando dessa atividade a sistematização e o rigor? Ao mesmo tempo, indagamos: mas, se ignorarmos essa atitude, por não se caracterizar como pesquisa, não corremos o risco de desmerecer esse ato de busca, de curiosidade e de estudo desses professores? Diante dessas questões, acreditamos que essas ações são fundamentais no exercício da docência e podem conter os germens de futuras pesquisas, porém não podemos atribuir a elas um estatuto que não têm e que, na verdade, nem objetivam ter. Em outras palavras, a busca e o estudo são atitudes necessárias ao pesquisar, mas insuficientes para caracterizá-lo.

Na categoria **melhoria da prática**, está a representação de pesquisa sob uma perspectiva de estratégia, ou seja, visa à apreensão de determinados conhecimentos com o intuito de melhor orientação e compreensão da prática pedagógica. Exemplos: “Estar em contato com as literaturas para orientar na prática” (PROF. 5); “Uma maneira de melhorar a prática do dia a dia escolar” (PROF. 8); “Buscar respostas e significados para a prática profissional” (PROF. 18). “Estudar e ir para campo colocar as teorias em prática” (PROF. 33). Pesquisa aqui está diretamente relacionada com uma estratégia de melhoria da prática pedagógica, seja porque se “coloca teorias em prática”, seja porque se buscam respostas e significados para o exercício profissional.

Investigação, questionamento, compreensão são representações que estão associadas a uma atitude de inquietação, a uma capacidade reflexiva de perceber as contradições, de diagnosticar problemas, de “[...] observar o meio, questionar as situações desse meio” (PROF. 22); “Procurar entender, ir mais a fundo atrás de referências para melhorar e entender os acontecimentos do dia a dia” (PROF. 32). Pensando na educação, pesquisa seria “[...] produzir indagações à realidade da escola e aos processos educacionais neste espaço” (PROF. 38). Essas características nos parecem ser o embrião de um entendimento de pesquisa que procura compreender o cotidiano para além da aparência.

A categoria subsequente vincula-se diretamente ao **enfrentamento e solução de problemas**. Essa característica não foi tão recorrente, como também não foi claro a que tipo de problema se refere. Em princípio, consideramos que o problema estivesse relacionado com a prática pedagógica. Contudo, fica a dúvida e a impressão de que a referência à solução de problemas estaria voltada a horizontes mais amplos da prática social, como se pode observar nas seguintes respostas: “[...] buscar soluções para os problemas da Educação Física” (PROF. 48); “Diagnosticar um problema, discorrer sobre ele, procurar soluções; trazer o problema para a prática pedagógica ou formação de professores, apontando caminhos e/ou direcionamentos para sua melhoria”(PROF. 11).

As representações contidas na categoria **coleta/sistematização/análise de dados**, bem como na categoria **validação de conhecimento** nos remetem novamente (como parcela da primeira categoria) ao entendimento de um tipo específico de pesquisa científica, por estarem relacionadas com etapas e procedimentos metodológicos e com a necessidade de verificação da credibilidade do conhecimento produzido. Há a impressão de um imaginário que pensa essa atividade como algo a ser desenvolvido de forma mediada e não imediata, com caminhos a serem trilhados e não como uma atividade feita na espontaneidade e na intuição.

Retomemos um pouco os dados coletados. Entre as questões relativas às características dos “professores pesquisadores” e à compreensão de pesquisa, percebemos que a primeira e a segunda categoria se repetem em ambas as questões numa ordem invertida. No perfil do professor que faz pesquisa, a preocupação com a **construção e problematização da prática** foi mais frequente, acompanhada pela **atitude de busca de novos conhecimentos**. Na questão de compreensão de pesquisa, ocorre o inverso: a **atitude de estudo e de busca** é mais recorrente e a categoria **melhoria da prática** aparece em segundo lugar. Isso nos faz pensar

numa relação direta entre a atitude de busca de conhecimento e a prática pedagógica ou vice e versa, reforçando ainda mais as nossas considerações.

Interpretando o pensamento de Heller, Patto (1993, p.126) explica:

Na vida cotidiana, a ação e o pensamento tendem a ser econômicos, ou seja, manifestam-se e funcionam na exata medida em que são imprescindíveis à continuação da cotidianidade. O pensamento cotidiano orienta-se para a realização das atividades cotidianas, o que significa afirmar que existe uma unidade imediata do pensamento e da ação na cotidianidade. Essa unidade imediata faz com que o ‘útil’ seja tomado como sinônimo de ‘verdadeiro’, o que torna a atividade cotidiana essencialmente pragmática.

É compreensível entender a valorização que os professores atribuem a uma teoria que esteja mais diretamente articulada com a imediatez do seu cotidiano, de forma a facilitar a fruição de seu fazer docente. A forma como está estruturada e organizada a escola não permite ao professor tempo para refletir de maneira aprofundada sobre as suas ações. Não queremos dizer com isso que a ação do professor não é uma ação refletida, só que a prática pedagógica demanda decisões rápidas. Muitas vezes, essas decisões estão baseadas em experiências passadas. Poderíamos dizer, utilizando o pensamento de Heller, que o ambiente escolar (da forma que está estruturado) exige o professor por inteiro, em todas as suas capacidades humanas, não havendo tempo para que nenhuma de suas capacidades sejam intensificadas. Dessa maneira, é compreensível que a concepção de pesquisa do professor esteja relacionada com uma busca cotidiana, pois, na atual conjuntura, essa seria a única forma possível de “pesquisa” a ser realizada na educação básica. As condições objetivas de trabalho parecem confirmar que essa concepção de “pesquisa” é a mais viável para a educação básica.

Mediante as condições de trabalho e as características do trabalho pedagógico, faz-se necessário pontuarmos a importância de uma formação docente pautada em sólidas produções teóricas, em conhecimentos mais elaborados, de modo que o professor viva a sua cotidianidade no ambiente escolar de forma enriquecida. Apesar de todo ser humano não escapar da vida cotidiana, não podemos dizer que a cotidianidade vivida é a mesma para todos. A cotidianidade para aqueles que têm a possibilidade de se apropriar das riquezas produzidas pelo gênero humano é diferente da cotidianidade para quem é possibilitado apenas o mínimo para a sua sobrevivência. Quanto mais a formação docente for mediada por produções que põem em xeque o vivido imediato, científicas, filosóficas, artísticas e éticas,

mais o professor poderá atuar de forma consciente, não fazendo de sua ação apenas um apelo à necessidade imediata.

Outra categoria que apareceu tanto como característica de professor pesquisador quanto na compreensão de pesquisa foi a representação de uma ação questionadora, de indagar, de levantar suspeita sobre novas possibilidades de organização da vida. Podemos dizer que, apesar de a pesquisa ser concebida mais como uma atitude cotidiana, há também, em menor proporção, uma compreensão de pesquisa que extrapola os interesses particulares, existenciais e a concebe como uma atividade que procura desnaturalizar as relações cotidianas, visando a compreendê-las para além da aparência.

3.4 COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Perguntamos aos professores como compreendem a relação teoria e prática. Antes, é importante pontuarmos que essa questão foi apresentada no questionário de forma diferente das demais. Enquanto as outras foram totalmente abertas, essa teve a particularidade de ser semiaberta. Apresentamos quatro formulações³⁵ que expressam certa compreensão na relação entre teoria e prática e pedimos aos professores que marcassem aquela(s) em que acreditavam. Além dessas quatro, foi oferecida outra opção: caso o sujeito não concordasse com nenhum daqueles julgamentos expostos, caberia, então, a elaboração de um julgamento que fosse condizente com a sua opinião (podendo ser marcada mais de uma opção). As categorias encontradas estão indicadas a seguir (Tabela 6 e Gráfico 6):

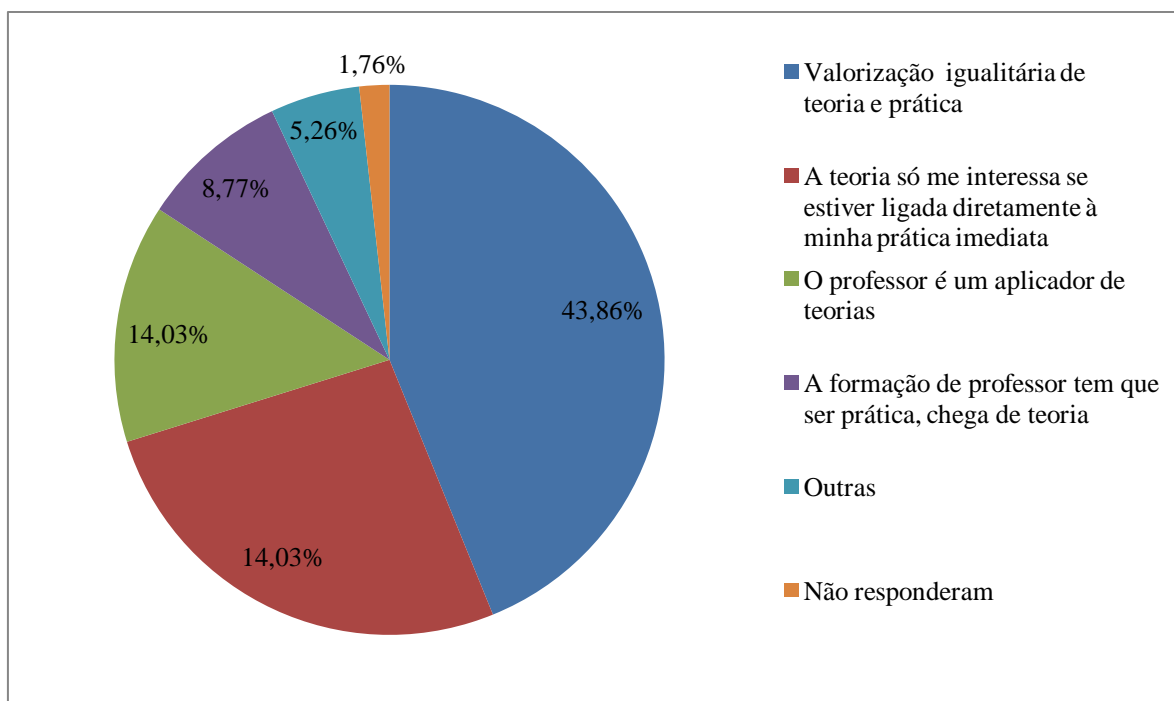
³⁵ As formulações apresentadas na questão eram as seguintes: a) A formação de professor tem que ser prática, chega de teoria; b) O professor é um aplicador de teorias; c) A teoria só me interessa se estiver ligada diretamente à minha prática imediata; d) O conhecimento que acumulei na prática é suficiente para mim.

Tabela 6 – Compreensão sobre a relação teoria e prática

Categorias	Freq.	%
Valorização igualitária de teoria e prática	25	43,86%
A teoria só me interessa se estiver ligada diretamente à minha prática imediata	15	26,32%
O professor é um aplicador de teorias	8	14,03%
A formação de professor tem que ser prática, chega de teoria	5	8,77%
Outras	3	5,26%
Não responderam	1	1,76%
O conhecimento que acumulei na prática é suficiente para mim	0	0%
Total	57	100%

Fonte: A autora.

Gráfico 6 – Compreensão da relação teoria e prática



Fonte: A autora

A representação mais frequente foi a **valorização igualitária de teoria e prática**, julgamento esse não presente explicitamente no questionário, ou seja, essa compreensão foi formulada pelos professores respondentes em negação aos demais julgamentos expostos no questionário. Esse percentual traz um elemento de destaque, haja vista que, em questionários que

apresentam esse tipo de estruturação, é uma tendência mais cômoda os respondentes optarem pelos julgamentos expostos, mesmos que esses não sejam fielmente condizentes com suas opiniões. Em nosso caso, um percentual elevado do grupo não se sentiu contemplado nas sugestões postas e defendeu a importância igualitária entre teoria e prática. De acordo com as argumentações dos professores, “[...] prática e teoria andam juntas, se completam e uma não pode ocorrer sem a outra” (PROF. 1); “Andam em conjunto, uma não se difere da outra” (PROF. 35); “Teoria e prática estão tão imbricadas em nossas construções pedagógicas que não é possível [...] delimitar uma e outra tão precisamente” (PROF. 38). Percebemos, no imaginário dos professores serranos, os germens de uma concepção de relação dialética entre teoria e prática. Talvez o que eles estejam evidenciando em suas respostas é que não há sobreposição valorativa de nenhum dos polos; nesse sentido, afirmam uma representação que não dicotomiza essas duas dimensões do trabalho docente. Esforço que julgamos ser interessante para a desconstrução do imaginário da Educação Física como fazer pelo fazer.

Além da valorização igualitária entre teoria e prática, é importante atentarmos para nuances presentes no conteúdo de algumas respostas que indicam a indistinção entre essas duas dimensões do trabalho pedagógico. Unidade não é sinônimo de identidade. A unidade entre teoria e prática não significa dissolver a distinção entre essas atividades, mas evidenciar que, nas suas diferenças, elas se tensionam e se impulsionam. Por exemplo, na argumentação de que “A teoria e a prática andam juntas, crescendo, uma dando suporte a outra, recriando e inovando, mudando” (PROF. 22), parece haver um esforço de mostrar a unidade de ambas, como se essas dimensões se impulsionassem. Contudo, o “andar juntas” também pode sugerir o entendimento de simultaneidade na relação entre teoria e prática, como se o fato de andarem juntas dissesse que a ação da teoria sobre a prática ou da prática sobre a teoria fosse instantânea, automática. No esforço de superar uma dicotomia, o discurso educacional agora vai para o extremo de diluir teoria e prática. Aqui também não há espaço para se discutir aquilo que chamamos de prioridade ontológica da prática sobre a teoria.

Temos que lembrar que teoria e prática possuem ritmos diferentes e que

O critério de verdade da teoria não se verifica de modo imediato no campo empírico, embora a prática tenha primazia em relação à teoria, esta primazia não pode dissolver a teoria na prática e nem a prática na teoria, isto é, não significa que a prática sempre se torna teórica, tampouco que a prática dilui a teoria, por manter relações de unidade e não de identidade, uma unidade que pressupõe não idêntica, mas de mútua independência (VIANA, 2011, p. 6).

A teoria só me interessa se estiver ligada diretamente à minha prática imediata indica uma compreensão pragmática da relação entre teoria e prática. A teoria a ser valorizada estaria relacionada com sua utilidade imediata, algo se torna verdade pela sua utilidade. Segundo Loureiro (2007, p. 534), “[...] com as aceleradas transformações tecnológicas e a ânsia de um consumo frenético e fugaz, típicos da sociedade capitalista, o apelo à aplicação imediata da teoria sufoca a capacidade de pensar e submete a própria teoria à impaciência da prática”. Podemos dizer que essa imediatricidade é a marca da nossa sociedade, portanto não é espantoso que essa compreensão esteja presente no imaginário do professor, principalmente pelas inúmeras demandas emergenciais que surgem na prática pedagógica, seguidas, cada vez mais, de um aumento de suas atribuições na escola. Dessa forma questionamos: como pensar diferente? Referindo-se à impossibilidade de o comerciante de pedras preciosas perceber a beleza do mineral para além do seu valor comercial, Marx nos remete a outra questão: como valorizar algo sem ter tido a chance de perceber nele o seu valor? Também a reflexão de Heller sobre a tendência de a sociedade capitalista lançar os seus tentáculos sobre todas as esferas do viver humano, tentando aprisioná-lo à estrutura da vida cotidiana, suscita-nos outra problematização: a valorização da teoria conforme sua utilidade imediata já representaria um dos tentáculos do fenômeno da alienação sobre a educação?

O professor é um aplicador de teorias refere-se a uma concepção fundamentada nos pressupostos da racionalidade instrumental, de uma ciência positivista, que percebe o professor como um profissional prático que aplica teorias elaboradas por outros. Um dos professores fez uma ressalva ao marcar essa questão, em que o professor seria “[...] aplicador de suas próprias teorias, com leitura de outros autores” (PROF. 39). Essa ressalva muda todo o sentido do julgamento, pois confere ao professor o protagonismo de sua ação. Esse professor não se vê como um sujeito passivo, nem autossuficiente. Sua intervenção não é determinada por produções teóricas elaboradas por outros, mas é por elas mediada. Remete a pensar que o processo criativo de intervenção do professor não é espontâneo e intuitivo; é decorrente de suas apropriações das produções humanas já existentes. O professor é autor e protagonista de sua prática mediada pela qualidade de suas apropriações das riquezas materiais e simbólicas historicamente produzidas. Contudo, a resposta não consegue se desvencilhar de uma noção instrumentalizada da teoria, pois ela ainda é para ser aplicada.

A formação de professor tem que ser prática, chega de teoria nos remete a um ceticismo epistemológico, certo desprezo pelas produções teóricas. Enaltece uma formação mais ligada ao saber fazer, à seleção e elaboração de meios para atingir determinados fins do processo

ensino-aprendizagem, distanciando-se do esforço analítico de compreensão da realidade. Curiosamente notamos que as cinco ocorrências referentes a esse julgamento foram de professores com até seis anos de atuação na Prefeitura desse município. Cruzamos esses dados com o ano de conclusão da graduação desses professores com a suspeita de que esse julgamento poderia ser decorrente de juízos de valores presentes na formação inicial instituída em determinado momento histórico,³⁶ mas os dados não confirmaram tal hipótese (três professores concluíram o curso de graduação na década de 2000, um na década de 1990 e o outro na década de 1980).

Importante registrar que, juntamente com os julgamentos anteriores, ainda era oferecida outra opção: **o conhecimento que acumulei na prática é suficiente para mim**. Essa alternativa, não escolhida pelos professores, indica que nenhum deles se encontra plenamente satisfeito, nem quantitativa e nem qualitativamente, com os saberes acumulados ao longo dos anos de trabalho.

3.5 COMPREENSÃO DE CONHECIMENTO TEÓRICO E CONHECIMENTO PRÁTICO NO CURSO DE GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Em nosso projeto piloto, identificamos que a resposta à questão anterior ficava por demais genérica para avaliar a compreensão de teoria e prática dos nossos informantes. A fim de superar esse problema e, portanto, detalhar a relação teoria e prática e torná-la mais próxima da especificidade da área, incluímos, na versão final do questionário, duas novas questões abertas: o que se considerava, no curso de graduação em Educação Física, conhecimento teórico e conhecimento prático.

A seguir (Tabela 7 e Gráfico 7), encontram-se as categorias referentes ao que os sujeitos entendem por conhecimento teórico no Curso de Educação Física:

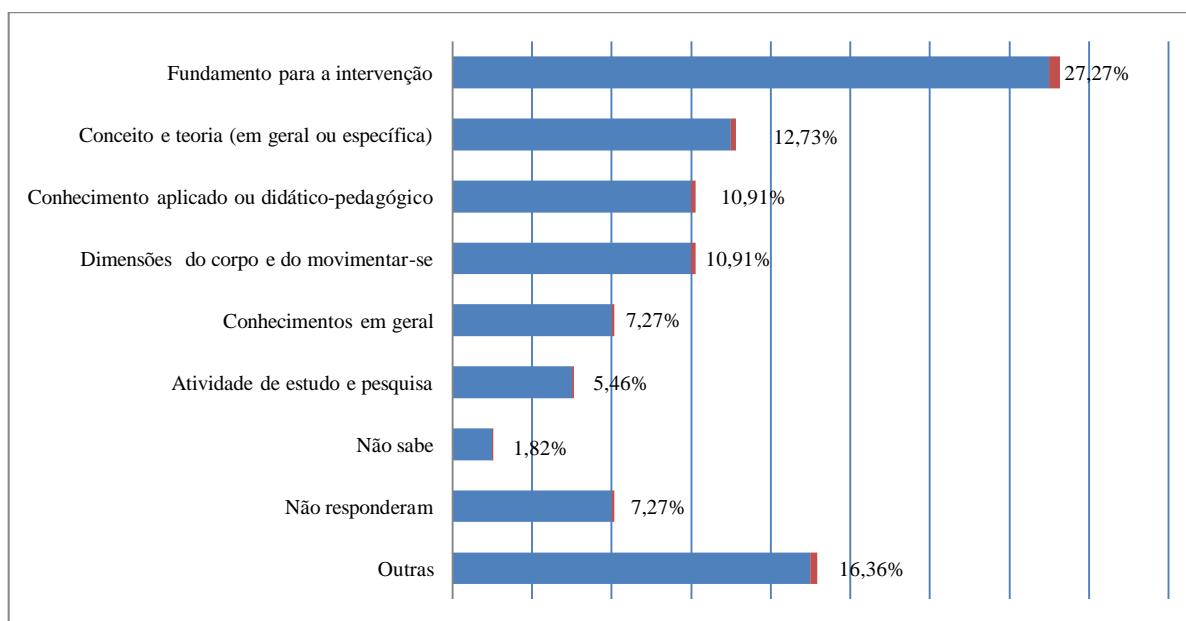
³⁶ Em vários momentos na análise dos dados, fizemos esse procedimento, porém não encontramos indícios que pudessem relacionar as representações dos professores com processos formativos de certo período histórico.

Tabela 7 – Compreensão de conhecimento teórico no Curso de Graduação de Ed. Física

Categorias	Freq.	%
Fundamentos para a intervenção	15	27,27%
Conceito e teoria (em geral ou específica)	7	12,73%
Conhecimento aplicado ou didático-pedagógico	6	10,91%
Dimensões do corpo e do movimentar-se	6	10,91%
Conhecimentos em geral	4	7,27%
Atividade de estudo e pesquisa	3	5,46%
Não sabe	1	1,82%
Não responderam	4	7,27%
Outras	9	16,36%
Total	55	100%

Fonte: A autora.

Gráfico 7 – Compreensão de Conhecimento Teórico no Curso de Graduação de Ed. Física



Fonte: A autora.

A representação mais presente do que caracterizaria o conhecimento teórico foi relacionada com **fundamentos para a intervenção**, como os próprios professores explicam: seriam aqueles “[...] conhecimentos necessários para a atuação” (PROF. 1); “[...] o conhecimento teórico diz respeito aos conhecimentos históricos e epistemológicos da área” (PROF. 38); uma “[...] fundamentação a partir de concepções (filosóficas, empíricas, pedagógicas entre outros) para atuação na área de trabalho” (PROF. 39); é a “[...] base do profissional, pois é a

partir do conhecimento teórico que poderemos colocar em prática as atividades, visando o desenvolvimento integral do aluno” (PROF. 41). É entendido como um aporte para “[...] basear a prática” (PROF. 5); “Um aporte essencial que nos ajude a entender algumas ações existentes na empiria” (PROF. 31), auxilia a explicar “[...] o por que fazer” (PROF. 9).

A segunda categoria mais frequente foi **conceito e teoria (em geral ou específico)** e apresentou duas características: a) os professores mencionaram uma teoria de algum campo específico, como o Professor 24: “Construtivismo”; b) as respostas tiveram um caráter tautológico acerca do que seria um conhecimento teórico. Para o Professor 3, o conhecimento teórico no Curso de Educação Física remete à “Teoria de autores, até mesmo ligado à prática”.

Está presente nessa categoria **conhecimento aplicado ou didático-pedagógico** o vínculo direto com o ensino, o conhecimento teórico como forma de aplicabilidade de conteúdos, o aspecto didático-pedagógico de como colocar em prática as atividades/conteúdos. Mais especificamente como “[...] conteúdos a serem aplicados [...]” (PROF. 23); “Bases imprescindíveis para tornarmos os conteúdos eficazes” (PROF. 11); “[...] forma de aplicar as teorias da melhor forma possível” (PROF. 6).

Obtendo o mesmo percentual de frequência de representações da categoria anterior, os dados apresentaram características relacionadas com as **dimensões do corpo e do movimentar-se**, nas quais foram evidenciados os conhecimentos referentes ao corpo e ao movimento humano, destacando áreas do conhecimento como, “[...] filosofia, a sociologia, a fisiologia, entre outras disciplinas, que estão por trás do movimento e que visam à formação do cidadão” (PROF. 36). Também, as “[...] disciplinas que estão ligadas às áreas da saúde do corpo” (PROF. 34) e “[...] história das modalidades esportivas” (PROF. 48). Enfim, o conhecimento teórico estaria relacionado com “[...] aprendizagem inicial de determinado conteúdo em seus aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, políticos etc.” (PROF. 27). Até o “[...] conhecimento das diversas áreas a serem abordadas como regras” (PROF. 48) foi relacionado com o conhecimento teórico. Essa categoria também faz menção ao conhecimento proveniente da ciência e da filosofia, mas busca associar esses conhecimentos sistematizados à especificidade da Educação Física.

Outra categoria apresentada pelos dados foi a compreensão de conhecimento teórico como **conhecimentos em geral**, “Filosófico, científico e cultural” (PROF. 33); “Toda prática

formativa que embasa discussão Educação Física com conhecimento científico” (PROF. 40). O conhecimento teórico foi relacionado também com **atividades de estudo e pesquisa**, estratégias referentes ao ato de estudar, como “[...] leitura, debate, estudo referente à disciplina” (PROF. 19). Considerando a história de ênfase da Educação Física exclusivamente ao fazer corporal, torna-se forte a compreensão de que as próprias estratégias de estudo já seriam consideradas, por alguns professores, como conhecimento teórico.

Somando as categorias **não sabe, não responderam** e **outras**, totalizamos um percentual de 25,34%, uma taxa que, em nossa análise, demonstra a dificuldade do professor de Educação Física da rede de sinalizar o que para ele seria conhecimento teórico.

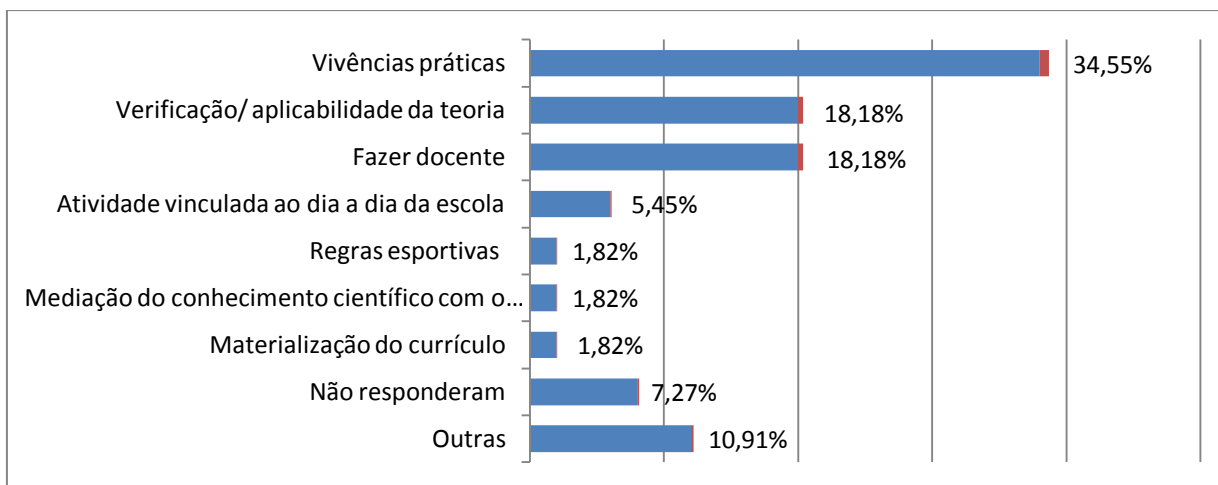
Já em relação à compreensão de conhecimento prático no curso de graduação de Educação Física, obtivemos as seguintes respostas (Tabela 8 e Gráfico 8):

Tabela 8 – Compreensão do conhecimento prático no Curso de Graduação em Ed. Física

Categorias	Freq.	%
Vivências práticas	19	34,55%
Verificação/ aplicabilidade da teoria	10	18,18%
Fazer docente	10	18,18%
Atividade vinculada ao dia a dia da escola	3	5,45%
Regras esportivas	1	1,82%
Mediação do conhecimento científico com o conhecimento da vida cotidiana	1	1,82%
Materialização do currículo	1	1,82%
Não responderam	4	7,27%
Outras	6	10,91%
Total	55	100%

Fonte: A autora.

Gráfico 8 – Compreensão do conhecimento prático no Curso de Graduação em Ed. Física



Fonte: A autora.

O conhecimento prático foi frequentemente relacionado com **vivências práticas**, com execução de movimentos, atividades e vivências de certas manifestações da cultura corporal.³⁷ Em algumas respostas, notamos que essa vivência estaria articulada à aprendizagem de um saber fazer para poder ensinar. O conhecimento prático gira em torno de “[...] vivências das manifestações da cultura corporal” (PROF. 38); “Execução de atividades” (PROF. 13); “Aprendizagem prática que iremos aplicar ao alunos diariamente” (PROF. 4); “Vivência de determinado assunto para melhor ser repassado aos alunos” (PROF. 43).

Segundo Bracht (1997), o saber que confere especificidade à Educação Física se traduz num duplo caráter: um saber fazer corporal e um saber sobre esse realizar corporal. Percebemos que a compreensão de conhecimento teórico e conhecimento prático da Educação Física pelos professores está intimamente ligada ao objeto de estudo e de ensino da Educação Física. O conhecimento teórico estaria vinculado ao saber sobre o fazer corporal, enquanto o prático seria o próprio realizar corporal. Há, nessas respostas, uma indicação preciosa e um problema. A valorização da vivência do que será ensinado é relevante à formação do professor, pois o submete a um processo de aprendizagem (a partir de enfoques diversos de ensino) que depois

³⁷ O termo “cultura corporal” remete à elaboração do Coletivo de Autores (1992) para quem “[...] a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como [...]; jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo” (p. 62). Explica ainda que: “Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal de humana?” (p. 42).

será conduzido por ele quando ele se tornar um professor. Contudo, a prática do professor de Educação Física está no executar uma prática corporal ou na ação de tratamento pedagógico dessa prática corporal (prática de ensino)? Essas respostas parecem indicar que se aprende a ensinar quando se vivencia. Não se pretende negar tal importância, mas chamar a atenção para o fato de que nem sempre um bom executor é um bom professor. Desse modo, esse vínculo do conhecimento prático com a vivência de elementos da cultura corporal deve ser tratado com zelo.

Foi percebida, por meio dos dados, uma compreensão de conhecimento prático vinculado à **verificação/aplicabilidade da teoria**. Conforme as repostas, o conhecimento prático estaria diretamente relacionado com “[...] a concretização do conhecimento teórico” (PROF. 41); “Aplicação dos conhecimentos teóricos em seus aspectos metodológicos, processuais, atitudinais” (PROF. 27); enfim “[...] colocar em prática a teoria” (PROF. 19).

Em conformidade com a nossa reflexão, foi também recorrente o esforço de vincular o conhecimento prático ao ato educativo, ao como fazer, à construção do processo pedagógico, a métodos de ensino, enfim a “[...] efetivação didático-pedagógica do fazer cotidiano” (PROF. 12), ou melhor, do **fazer docente**. É um conhecimento que procura “[...] construir processo pedagógico, que facilite a aprendizagem dos movimentos que norteiam os conteúdos da Educação Física” (PROF. 6). É o “[...] conhecimento que orienta as ações voltadas para o ato educativo” (PROF. 39).

Em proximidade com essas respostas e de forma generalista, o conhecimento prático aparece **vinculado ao dia a dia da escola**, sendo impossível precisar e detalhar a aproximação mencionada. Talvez se consolide aqui a relação do fazer prático do professor de Educação Física com o exercício profissional e com as tarefas da instituição escolar. Outras noções apareceram pontualmente expressando um entendimento de conhecimento prático, como: **mediação do conhecimento científico com o conhecimento da vida cotidiana, materialização do currículo** e até mesmo restringindo esse conhecimento prático a **regras esportivas**.

Como vimos, há casos em que os professores apresentaram certa dificuldade em conceituar conhecimento teórico e conhecimento prático. Em algumas respostas, temos a impressão de que conhecimento teórico seria qualquer conteúdo apresentado na sala de aula (exemplo: o caso de regras esportivas), sendo confundindo até com estratégias de estudo. Já o

conhecimento prático estaria restrito ao que ocorresse na quadra, no campo, na pista, àquilo que envolvesse a vivência corporal. Acreditamos que tais representações são reflexos do que Fensterseifer (2009, p. 210) explica ser a “[...] histórica dicotomia teoria e prática, encarnada na noção de atividade (fazer pelo fazer), e em processos de formação centrados em aspectos técnico-instrumentais”.

3.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como se percebe, no imaginário dos professores de Educação Física de Serra (ES), os atributos de um “professor pesquisador” são muito positivos. Pelas compreensões mais recorrentes, os professores pesquisadores indicados possuem as seguintes características, segundo os seus pares: são profissionais preocupados com a prática, estão em permanente estudo, sempre procuram cursos e eventos, envolvem-se com a formação continuada e possuem uma atitude questionadora. Em maior proporção, foi atribuída a esses professores a preocupação com a melhoria da prática e a procura pelo enriquecimento de sua formação. Tal fato nos faz pensar que há, entre os professores de Educação Física, frequentadores da formação continuada de Serra, um querer agir mais consciente, uma busca por uma atuação pedagógica mais fundamentada.

Como vimos, a compreensão de pesquisa dos professores informantes mais frequente está relacionada com uma atitude de estudos e de busca, seguida pela ideia de melhoria da prática. Em menor proporção, apareceu a concepção de pesquisa como uma atitude questionadora na busca da desnaturalização das relações construídas no âmbito do vivido, assim como uma busca por um conhecimento mais conceitual, mais sistematizado que possa orientar, abrir novos horizontes, isto é, um conhecimento que possa enriquecer, ainda mais, as reflexões sobre a esfera da vida cotidiana. Mesmo com pouca incidência, a pesquisa também foi vista como a necessidade de verificação de conhecimento produzido, o que nos faz pensar num conhecimento cuja credibilidade não esteja baseada apenas no critério da utilidade. Acreditamos que estão nessas compreensões (menos imediatas) os germens da pesquisa a ser desenvolvida por professores em qualquer nível de ensino.

Percebemos de forma extremamente positiva e necessária esses esforços de estudos visando à melhoria da prática. Não se pode desmerecer essa atitude que para nós é fundamental no exercício da docência. Nossas problematizações caminham mais no sentido da luta por uma formação docente que não se torne refém dos ditames pragmáticos de nossa sociedade. Uma formação que não esteja presa ao lema do aprender fazendo, uma formação que venha a formar e valorizar o professor, não como um fazedor em substituto ao aplicador, mas como um profissional que precisa construir autonomia intelectual que o leve a refletir sobre a sua prática pedagógica a partir e para além das demandas emergenciais do seu contexto profissional.

De forma geral, percebemos que convivem diferentes perspectivas de compreensão da relação entre teoria e prática. Foi muito presente a percepção de unidade entre teoria e prática como forma de negar uma visão dicotômica, de negar que essas dimensões do trabalho docente sejam vistas como polos que não se tangenciam e que não se comunicam. Há esforços nas respostas de uma valorização igualitária entre essas dimensões do trabalho docente. Assim, consideramos haver nessas formulações o embrião de um entendimento pautado numa relação mais dialética. Inúmeras respostas sinalizaram para o quanto essas dimensões do trabalho docente se tensionam, se impulsionam e se recriam. Se considerado o legado “praticista” da formação de professores de Educação Física, essas respostas também podem ser compreendidas como uma tentativa de se desvencilhar desse passado, isto é, um avanço em relação ao entendimento de Educação Física como mero fazer pelo fazer.

Contudo, houve casos em que, na tentativa de explicitar a valorização igualitária entre essas dimensões, caiu-se em uma diluição entre os contornos que a distinguem, deixando subtendida a ideia não de unidade, mas de identidade. Nesse caso, perde-se a perspectiva dialética. Além disso, houve uma maior incidência na tendência interpretativa em perceber essa relação sob um horizonte mais imediato. Em geral, quando isso acontece, a teoria fica subsumida à prática, havendo uma predisposição para sua instrumentalização, uma diluição da teoria na prática.

Apesar de serem, cada vez mais comuns, no campo educacional, as reflexões que questionam a formação dos profissionais pautadas nos conhecimentos produzidos pela ciência e pela filosofia, esse ceticismo epistemológico que ronda parte das produções acadêmicas não foi encontrado com grande frequência entre os professores serranos participantes do questionário. Os dados revelaram uma frequência pequena de docentes desacreditados do potencial do

conhecimento teórico na formação de professores. Apesar disso, tal fato nos remete a preocupação, principalmente em se tratando da formação de profissionais que têm na essência de seu trabalho o ensino.

Destacamos ainda que há muitas dificuldades na definição do que seja conhecimento teórico e prático na formação de professores. De um lado, prevalece, por exemplo, uma associação entre prática e vivência corporal. De outro, há também um movimento de associar a prática ao exercício profissional. Já em relação à teoria, foi muito comum relacioná-la com os fundamentos da prática pedagógica de um modo geral. Também foram observadas respostas que a associavam ao conhecimento vinculado à situação de ensino e a especificidades da Educação Física. Em especial, neste último caso, houve uma variedade de indicação, pois os estudos sobre o corpo foram apresentados como conhecimento teórico, assim como o de regras esportivas.

CAPÍTULO IV

TEORIA E PRÁTICA: ENTRE CONFUSÕES, DIVERGÊNCIAS E BOM SENSO

Se a questão norteadora de nossa investigação está em compreender como os professores de Educação Física que atuam na rede municipal de Serra (ES) concebem e realizam a atividade pesquisa no seu trabalho, propomo-nos, no contexto geral, analisar a relação entre teoria e prática que embasa tal compreensão. Assim, como a temática teoria e prática é o pano de fundo desta pesquisa, neste capítulo, procuramos explicitar algumas compreensões de nossos entrevistados sobre essa relação.

Neste momento, trabalhamos com os dados coletados nas entrevistas realizadas com os docentes mais indicados pelos participantes da formação continuada que, no imaginário de seus pares, desenvolvem a atividade de pesquisa em seu trabalho. A entrevista e o currículo registrado na plataforma *Lattes*³⁸ desses docentes foram as fontes de dados utilizadas neste segundo momento da pesquisa.

Após o levantamento dos nomes (via questionário), foi feito o contato com os cinco professores mais indicados no universo de 42 que foram considerados pesquisadores. A eles foram explicados: a temática da pesquisa, o caminho percorrido para chegarmos até eles e as principais justificativas apresentadas pelos participantes da formação continuada na indicação dos seus nomes. Os cinco profissionais aceitaram participar da pesquisa e, após esse primeiro contato, enviamos o roteiro da entrevista para que eles conhecessem o teor das questões e ficassem à vontade para este segundo momento da coleta de dados. As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade sinalizada por eles entre os meses de novembro e dezembro de 2012.

Para registrarmos os dados obtidos em entrevistas, utilizamos a gravação em aparelho de áudio e também em vídeo, para posterior transcrição e análise. As entrevistas, em média, tiveram a duração de uma hora e meia a duas horas. Após transcrito, o material foi enviado

³⁸ Essa plataforma constitui-se em um banco de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico com o *curriculum vitae* de pesquisadores brasileiros.

para cada professor para que ele atestasse a veracidade das informações, ficando livre ao entrevistado a possibilidade de qualquer complementação ou observação.

De forma a mantermos sob sigilo os nomes dos sujeitos informantes desta pesquisa, na primeira etapa, procuramos identificá-los por números; já na segunda, optamos pela identificação dos docentes entrevistados por letras em ordem alfabética, conforme a ordem em que as entrevistas ocorreram. O primeiro entrevistado será denominado Professor A, o segundo Professor B e assim sucessivamente.

4.1 CONHECENDO MELHOR OS PROFESSORES INDICADOS

Por meio das informações obtidas nas entrevistas e no currículo *Lattes*, apresentamos alguns traços dos professores com os quais tivemos contato nesta segunda fase de coleta de dados.

Professor A: cursou a graduação na Escola de Ensino Superior do Educandário Seráfico São Francisco de Assis (Esesfa) no município capixaba de Santa Tereza, em 2004, porém atua como professor de Educação Física desde 1995 com formação técnica.³⁹ Ingressou na PMS como professor efetivo em 2007. Sua atuação docente se desenvolve nas séries finais do ensino fundamental. Possui uma jornada de 25 horas semanais na escola e o outro período é destinado a atividades em academia de ginástica. Cursou duas especializações: uma em Fisiologia do Exercício e outra em Gestão Empresarial. Quando entrevistado, havia iniciado Mestrado em Educação no Centro Nacional de Ensino Superior (Cenaes).

Professora B: cursou a graduação na Ufes em 2001. Ingressou na PMS como professora efetiva em 2006. Sua atuação, em 2012, era com as séries iniciais do ensino fundamental, com uma jornada de 25 horas semanais; mantinha (naquele momento) uma extensão de 15 horas na docência com a educação infantil nessa mesma municipalidade. É, também, professora efetiva da rede estadual de ensino, porém não está na ativa; encontra-se em licença sem

³⁹ Existia, na época, em Belo Horizonte/MG, um curso técnico de Educação Física com duração de 15 dias, que habilitava o cursista a trabalhar com essa disciplina nas escolas da rede estadual, considerando a escassez de professores graduados, principalmente em cidades interioranas.

vencimento nessa instituição. Foi professora do município de Vila Velha/ES, onde teve extensão de carga horária de 15 horas para ser coordenadora de formação da área de Educação Física. Coursou duas especializações: Psicopedagogia na Universidade Cândido Mendes e Esporte: Base de Treinamento no Cefd/Ufes. Fez o Mestrado em Educação Física e, atualmente, mantém o vínculo com o grupo de pesquisa de seu orientador no Cefd/Ufes. Possui trabalho apresentado e publicado sobre seus estudos provenientes do Mestrado e sobre a sua prática pedagógica.

Professor C: cursou a graduação na Ufes em 2005 e ingressou na PMS como professor efetivo em 2008. Quando entrevistado, atuava como coordenador da formação continuada na área da Educação Física, dobrando a sua carga horária de vinte e cinco horas semanais para 50 horas. Fez complementação pedagógica em Pedagogia na Universidade de Uberaba/Uniube e cursou três especializações: (Psico)pedagogia escolar e não escolar: um enfoque na Ufes, Educação Física Escolar e Educação Especial e inclusiva nas Faculdades Integradas em Jacarepaguá (Fija). Fez Mestrado em Educação no PPGE/Ufes e em 2012 fazia Doutorado no mesmo programa de pós-graduação. Teve várias experiências como professor no ensino superior: tutor a distância do Prolicen, professor contratado na Ufes e professor também em faculdade privada. Faz parte do grupo de pesquisa de seu orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes). Possui trabalhos e livros publicados relacionados com seus estudos sobre inclusão.

Professor D: cursou a graduação na Universidade Federal de Sergipe/UFS, em 1989. Ingressou na PMS como professor efetivo em 1991; possui apenas um vínculo de 25 horas semanais com essa municipalidade. No início de 2012, encontrava-se como docente nas séries iniciais do ensino fundamental, mas atualmente está em licença para estudos. Foi coordenador de área na formação continuada desse município. Coursou duas especializações: Treinamento desportivo na Universidade Salgado de Oliveira e Educação comunitária na Ufes. Fez também graduação em História na Ufes, Mestrado em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e atualmente faz seu Doutorado no PPGE/Ufes. Teve várias experiências como docente no ensino superior, tanto no privado como na Ufes (professor substituto). Faz parte de grupos de pesquisa tanto no Centro de Educação, como no Cefd/Ufes. Possui capítulo de livro de sua autoria, trabalhos publicados em anais de congresso, tanto em relação aos seus estudos de Doutorado, quanto relatos sobre fatos acontecidos no período em que foi coordenador de área da formação continuada e, também, trabalhos sobre sua prática pedagógica.

Professora E: cursou a graduação na Ufes em 1984, ingressou na PMS como professora efetiva em 2006. Nessa municipalidade, sempre desenvolveu sua atividade profissional na docência com as séries iniciais do ensino fundamental. Sua jornada de trabalho no município de Serra é de 25 horas semanais. Atualmente não possui outro vínculo empregatício. Foi coordenadora de área da formação continuada em Vitória, hoje está aposentada nessa rede. Cursou especialização em Educação Física Escolar no Cefd/Ufes e um curso de pós-graduação em nível de aperfeiçoamento em *Educação e Afrodescendência* pelo Instituto Federal do Espírito Santo/Ifes. Organizou e participou de um grupo de planejamento colaborativo no período de 2007 a 2011, em que as aulas eram elaboradas e refletidas coletivamente. Possui trabalhos apresentados em congresso relacionados com sua prática pedagógica.

Como se percebe, os cinco professores entrevistados fazem parte do quadro de servidores efetivos da Prefeitura Municipal de Serra. Esse grupo se constitui heterogêneo em vários aspectos. Dos cinco professores, dois são do sexo feminino e três do sexo masculino. Houve uma variação entre 7 e 22 anos do tempo de serviço na PMS. Quanto ao período de formação, dois deles concluíram o curso de licenciatura na década de 1980 e os outros três na década de 2000. Em relação à instituição formadora, quatro cursaram suas graduações em universidades federais (três na Ufes e um na UFS), e apenas um fez o curso de graduação em instituição privada. Aliás, toda a sua formação acadêmica ocorreu em instituição do ensino superior privado. Notamos que, quanto à pós-graduação *lato sensu* cursada por esses professores, houve uma procura pelas instituições privadas, principalmente pelos cursos a distância. No total de dez especializações, seis delas foram nessa modalidade e em instituição privada.

Chama a atenção que, dos cinco professores, quatro deles passaram pela coordenação da formação continuada da área da Educação Física, dois deles no município de Serra e outros dois nos municípios vizinhos (Vitória e Vila Velha). Em princípio, isso nos levou a pensar: será que o fato de terem assumido uma função institucional de grande visibilidade influenciou a sua indicação como professores que realizam pesquisa em seu trabalho? De fato, se retomarmos as razões que levaram à sua indicação, essa influência está presente, mas, com certeza, não foi a única; além do exercício dessa função, outros motivos sustentaram essa indicação. Não resta dúvida de que esses profissionais são muito bem-vistos pelos participantes na formação continuada do município de Serra.

Todos os cinco professores possuem cursos de pós-graduação, mas em diferentes níveis: dois são doutorandos, um é mestre, um é mestrando e um é especialista. Notamos ainda que dois deles fizeram outro curso de graduação: um em História e outro fez complementação pedagógica em Pedagogia. Pela análise dos currículos registrados na Plataforma *Lattes*, observamos o quanto esses docentes participam de congressos e eventos educacionais, seja como ouvinte, seja apresentando trabalhos. Quatro deles possuem trabalhos apresentados em congresso, com publicação em anais de congresso ou revista. As apresentações de trabalho ou publicação estão associadas tanto ao trabalho docente (em menor quantidade) quanto a estudos relacionados com cursos de Mestrado e Doutorado.

Quatro dos professores indicados possuem apenas um vínculo empregatício na educação básica. O professor possuidor de dois vínculos na educação básica encontra-se em licença de uma cadeira. Dois deles, inclusive, relataram, em momentos da entrevista, o não desejo de ampliação de sua carga horária na regência da educação básica, alegando sobrecarga de trabalho (como veremos mais à frente).

Como comentado, dois professores concluíram curso de graduação na década de 1980 e três no início de 2000. Curiosamente, percebemos que os dois professores formados na década de 1980 reclamaram do modelo de curso voltado excessivamente para a dimensão mecanicista do executar (saber fazer) corporal. A Professora E, formada na Ufes em 1984, comenta: “O que eles ensinavam: vôlei, então eles ensinavam as regras do vôlei, nem essa coisa de como trabalhar com o aluno, de como ensinar o aluno, nada, era como se você fosse um atleta, era executar [...]”. Seguindo a mesma lógica avaliativa da Professora E, o Professor D, formado na UFS em 1989, exemplifica como era a avaliação do aluno na graduação: “No voleibol é: se você acertar duas cortadas paralelas você tira oito; se você acertar uma na paralela, uma na diagonal e uma assim você tira nove. Eu digo assim: Cara! Como eu faço isso na escola? O que isso tem a ver com o menino na escola?”. Ambos os professores criticaram o enfoque demasiadamente técnico sobre o ensino do movimento não o tratando como produção humana, isto é, portador de um contexto histórico e social a ser explorado para além do gesto motor.

Já os três formados na década de 2000 apontaram o caráter demasiadamente teórico do curso. Segundo o Professor A: “Nosso curso foi muito teórico”. A Professora B, formada em 2001, reclamou do enfoque excessivamente discursivo dado às teorias metodológicas da Educação Física. Os professores não tinham a preocupação de pensar formas que pudessem propiciar ao

aluno visualização/materialização dos pressupostos que embasavam tais teorias. Segundo a Professora B, na sua graduação, eram “[...] aquelas aulas expositivas, expositivas, mas não vinham junto com relatos de experiências, de como isso no dia a dia, nas práticas das escolas se materializavam”. Para o Professor C, formado em 2005, o curso era muito teórico: “Onze anos atrás [...] era um curso que demandava muita teoria até o quinto período [...]. Imagina todo mundo fazendo Educação Física porque queria está praticando, [...] e os alunos não se viam fazendo práticas”.

As percepções dos professores convergem para um mesmo julgamento, se analisarmos o momento histórico de suas graduações. Os professores formados na década de 1980 apontaram para um modelo de curso com ênfase no fazer corporal. Já os formados na década de 2000 citaram um modelo de curso com maior ênfase na dimensão teórica. Tal fato indica uma distinção de geração entre os professores entrevistados.

Não é o objetivo desta pesquisa, mas não podemos deixar de mencionar que talvez essa avaliação se relacione com as orientações políticas nacionais para a formação de professores de Educação Física desses respectivos momentos. O currículo de formação de professores de Educação Física na década de 1980 era regido, em termos nacionais, pela Resolução nº 69/69, do Conselho Federal de Educação. Como lembram Benites et al. (2008, p. 347):

Na Educação Física, com a Resolução CFE 69/69, implementou-se uma nova grade curricular. Reestruturou-se o curso em Licenciatura e Técnico Desportivo, estabelecendo-se um currículo mínimo com uma carga horária de 1.800 horas, mantendo-se uma forte concepção biológica e a sua atenção no ‘saber-fazer’.

Por sua vez, nos anos de 1990 até meados da década de 2000, vigorou, como norte político na formação de professores de Educação Física no Brasil, a Resolução nº 03/87, do Conselho Federal de Educação. Apesar dos avanços dessa orientação em relação à anterior, a efetivação dessa normatização também padeceu de alguns problemas. Ao estudar a percepção de alunos e docentes acerca de disciplinas humanísticas em um Curso de Educação Física regido por essa resolução, Malaco (1996, p. 19) observa:

Estudando as informações dos alunos e docentes sobre o currículo, percebemos que muitos pontos convergem, como a estrutura, organização do currículo e programas das disciplinas. Reclamam da falta de interdisciplinaridade, separação entre teoria e prática, falta de articulação entre os conhecimentos técnicos e os humanísticos bem como os pedagógicos.

Os professores entrevistados que fizeram sua formação inicial nessa época parecem corroborar essa mesma percepção.

4.2 LEMBRANÇAS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: O POTENCIAL CATÁRTICO DA TEORIA

Os professores entrevistados apontaram vários elementos que contribuíram com suas trajetórias profissionais. Os principais foram: o envolvimento político no movimento estudantil universitário, a participação em projetos promovidos pela universidade, o contato com certas pessoas, obras e discussões teóricas, como também a aproximação com professores da universidade nos encontros de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Foi comum, entre todos eles, relacionar a mudança em sua trajetória profissional com a aproximação de discussões teóricas. A universidade, de alguma forma, apareceu como mediadora dos encontros com essas produções, seja nos cursos de pós-graduações, seja na promoção de projetos e nas assessorias dos professores universitários nas elaborações de diretrizes curriculares municipais.

Notamos que, diferentemente da visão negativa propagada pelo movimento da epistemologia da prática quanto à relação universidade e escola básica (como se a universidade fosse um espaço de elaborações de conhecimentos inúteis, não condizentes com os reais problemas da prática pedagógica), esse espaço é valorizado pelos professores na medida em que foi mediador na aproximação do professor com um conhecimento mais complexo, um conhecimento que possibilitasse uma maior compreensão de sua realidade, um conhecimento que permitisse manter uma relação consciente, não apenas com a sua prática pedagógica, mas com sua existência. Ou seja, a universidade oportunizou ao professor (em determinados momentos) o acesso a um pensar mais teórico e, assim, a elevação da heterogeneidade do viver e do pensar cotidiano para a homogeneização de um viver e pensar não cotidiano.

O Professor A comenta o ingresso no Mestrado como fator de mudança. O contato com algumas produções teóricas trouxe mudanças de concepções e mudanças na forma de se relacionar:

[...] eu tinha uma visão muito tradicional da escola. Eu mando e pronto, acabou, a aula é minha. Eu que mando na aula e não tem conversa [...]. No Mestrado, comecei

a ver diferente. Não é que ele não manda, ele tem esse determinado poder, mas não é para ser dessa forma, não é desse jeito. Então, vejo mudanças enormes, do início do ano para o fim desse ano.

A Professora B destaca a sua participação no Projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Centro de Educação/Ufes como determinante para a constituição do profissional que hoje ela é. Destaca o contato com as elaborações teóricas de Paulo Freire na orientação de sua metodologia de trabalho.

[...] eu tive contato com coisas que não se discutia na Educação Física. Eu tive contato com a pedagogia de Paulo Freire e, a partir dali, eu fui formada de compreender uma concepção dialógica, uma concepção de que eu vou formar o meu aluno a partir da leitura de mundo para a leitura da escrita. Eu tenho um contexto dialógico na minha metodologia de trabalho, na minha concepção dialógica problematizadora para propor temas geradores, é a partir desses temas geradores é que eu vou definir aquilo que vai ser conteúdo, aquilo que eu vou dar na aula seguinte. A partir daí, eu comecei a visualizar o que é ser educador, despertar o outro, despertar o aluno. É o processo de eu e o aluno que se constrói no cotidiano escolar, não é eu para o aluno só, é uma relação de sujeitos da prática. Meu aluno não é uma caixa vazia ele vem de práticas culturais de fora da escola. Como trabalhar com isso a meu favor e a favor dele? Eu falo com muito gosto que eu fui formada educadora no Centro Pedagógico e fui formada professora de Educação Física no Cefd, juntei esses dois para ser o que sou hoje.

O Professor C enfatiza o referencial teórico de suas pesquisas no Mestrado e Doutorado, baseado na corrente existencialista, como responsável por mudanças de perspectivas de vida. O professor relata que essa apropriação transformou não apenas o ser professor, mas principalmente o seu ser como humano: “A pesquisa, naquilo que eu estudo hoje, ela me ajudou muito. Mudança de perspectiva humana, vamos dizer assim”. Em outro momento da entrevista, ele reafirma dizendo:

[...] eu me encantei pelo existencialismo justamente porque ele toca muito, ele fala muito do ser, da existência humana, ele está muito preocupado com o ser, o estar e o agir no mundo. Isso me fez refletir e repensar as minhas práticas nem enquanto professor, mas enquanto ser humano inserido nesse mundo.

Os Professores D e E relataram, de forma mais específica, como a aproximação com certas discussões teóricas modificou a sua prática pedagógica, principalmente, em relação ao trato com o conteúdo ou na própria concepção do ato de ensinar. Ambos os professores formados na década de 1980 fizeram críticas à relação que eles estabeleciam com o conteúdo em determinados momentos de sua trajetória profissional. Críticas essas oriundas de suas reflexões mediadas por diversas discussões teóricas.

A Professora E comenta: “Eu me sentia frustrada de ser professora, porque eu não sabia fazer diferente da mesmice tradicional [...]. Aquilo me angustiava, aquilo me deixava doida, porque Educação Física não era aquilo e, se era aquilo, não era aquilo que eu queria”. Ela explica:

Eu sempre enxerguei o ser humano mais importante que o conteúdo, mas, no início da carreira [...], eu não sabia fazer diferente. Entende? Quando eu dava vôlei, as técnicas do vôlei, mesmo querendo provocar aquele ser humano, eu não sabia como. O que mudou para mim? Eu vou continuar com o vôlei, mas vai ser um vôlei [...] levando o aluno a entender que este vôlei faz parte da sociedade [...]. Antes eu trabalhava o conteúdo pelo conteúdo; hoje eu trabalho o conteúdo levando uma reflexão social [...]. Isso eu mudei muito, eu consegui achar um caminho, que eu acho mais significativo, porque, da forma que eu trabalhava, eu trabalhava de uma forma séria sim, mas hoje esse trabalho com a Educação Física faz mais sentido para mim, muito mais significativo.

A professora E relata um processo valioso no qual, sem abrir mão do conteúdo específico da área, busca conferir a esse conteúdo um tratamento político-pedagógico coerente com seus anseios críticos. A professora identifica elementos que compuseram esse momento de mudança em sua carreira: a contribuição de produções teóricas, como o livro elaborado pelo Coletivo de Autores (1992), os encontros na formação continuada, o contato mais próximo com professores da Ufes.⁴⁰ Segundo ela, “[...] eles também não sabiam como fazer, como materializar isso, mas me mostraram direções”.

Já o Professor D comenta que, mediante as suas apropriações teóricas (decorrentes dos Estudos Culturais, dos estudos pós-modernos iniciados no Mestrado), hoje ele percebe em suas aulas um processo de “[...] menos controle, menos pedagogização [...]”. Quando se reporta à sua prática na década de 1990, ele se via “[...] muito instrumentalizado ainda, muito conteudista (preocupado com salto em altura, preocupado com a manchete, preocupado com o rolamento, preocupado com o passe costa)”. Comenta que hoje ele não gosta da aula de Educação Física, ele gosta das possibilidades que a Educação Física suscita:

[...] eu não gosto de dar aula na escola de Educação Física; eu gosto de produzir movimento, entendeu? Eu acho que a aula fica muito didatizada e vai fechando, vai fechando, vai fechando e não deixa a gente respirar, porque a gente vai com um compromisso didático-pedagógico-político.

Percebemos, nos relatos de todos os professores, que as maiores transformações ocorridas em suas práticas pedagógicas, como em suas concepções, aconteceram mediadas por elaborações teóricas. Apropriações de objetivações produzidas na esfera da não cotidianidade. Objetivações de indivíduos que, num processo de homogeneização (mediados, também, por outras objetivações), suspenderam-se de suas relações imediatas com o cotidiano, procurando compreendê-lo e explicá-lo, mantendo uma relação de maior consciência com suas atividades, na busca de novos horizontes que possam orientar o viver humano.

⁴⁰ A professora E cita nominalmente um desses professores: a professora do Cefd/Ufes Dr^a Zenólia C. C. Figueiredo.

Importante explicitarmos o momento de êxtase narrado pelo Professor D no encontro com pessoas e com produções teóricas que lhe permitiram um novo olhar sobre a sua existência. Dentre outros citados, destacamos o encontro com Eliana Apolinário, uma pessoa que encontrou no ônibus (transformando-se em grande amiga) em uma de suas muitas viagens que fazia à procura de curso de aperfeiçoamento na área da Educação Física, que o apresentou à obra de Paulo Freire:

[...] uma militante petista, uma mulher inteligentíssima, uma Frida Kahlo brasileira, que me influencia bastante, o modo de pensar, de ser, de dizer, de viver, de pensar o mundo [...]. Aí, na conversa: ‘Quem é você, o que você faz?’ ‘Eu sou estudante de Educação Física’. Ela me apresenta Paulo Freire, ela me dá livros de Paulo Freire, ela começa a conversar sobre Paulo Freire e aí no resto da minha formação em Educação Física eu já estou freiriano, contagiado por Paulo Freire.

Para além da emoção exposta pelo professor na entrevista, tal relato nos chama a atenção pelo fato de representar o momento de catarse do processo de homogeneização, em que a relação com objetivações não cotidianas gera um salto qualitativo na consciência do indivíduo, elevando-a ao nível da consciência para-si. Duarte (2007) explica que o momento de catarse é um momento do processo de homogeneização. Como é um momento, ele tem um antes e um depois. Então, “[...] o que caracterizaria um momento catártico é justamente o fato de se instaurar uma diferença qualitativa entre o antes e o depois” (p. 70). O Professor D, em seu comentário, deixa claro esse salto qualitativo em determinada época de sua formação, provocado pela apropriação de objetivações produzidas na esfera da não cotidianidade.

Duarte (2007, p. 70) explica que a catarse, “[...] como todo o processo de homogeneização, apresenta intensidade e conteúdos distintos, na medida em que são distintas as relações entre indivíduo e as objetivações do gênero humano”. Acrescenta ainda: “É raro que uma catarse seja tão intensa que modifique toda a vida do indivíduo. É mais comum que ela seja apenas um pequeno e específico salto em algum processo de relacionamento entre o indivíduo e alguma objetivação” (p. 70-71).

Os relatos de todos os professores vieram demarcando uma certa mudança provocada pelo contato com o conhecimento teórico e, que de forma mais ou menos acentuada, ocorreu um salto qualitativo não apenas de suas práticas, mas de suas compreensões sobre o mundo. Todos eles distinguiram um antes e um depois, após o contato com o conhecimento teórico. Assim, podemos dizer que o contato com a teoria provocou em todos os professores momentos catárticos, mesmo que em intensidades diferentes.

Se as maiores transformações da prática pedagógica ou formação de concepções ao longo da carreira desses docentes foram decorrentes da aproximação com certas produções teóricas, parece-nos um equívoco, então, pensar um processo formativo (seja inicial, seja de formação continuada) tendo como base o superdimensionamento dos conhecimentos da experiência, os conhecimentos dos saberes e fazeres pedagógicos em detrimento ao recuo do conhecimento teórico. De certa maneira, esses relatos representam um elogio à teoria e ao potencial catártico que ela possui.

4.2.1 A polêmica dos conteúdos

Observamos que os professores, ao relatarem mudanças em suas trajetórias profissionais ocasionadas pela aproximação com certos referenciais teóricos, explicitaram formas diferenciadas de se relacionarem com o conteúdo. Em outros termos, ao narrarem o efeito catártico da teoria, eles também sinalizaram uma certa inspiração dessa produção teórica no trato com o conteúdo. Há dois caminhos que nos ficaram evidentes. Em geral, a inspiração em arranjos discursivos considerados “pós-modernos” (Estudos Culturais iniciados no Mestrado do Professor D) se coaduna com uma postura de desvalorização desse conteúdo. Por sua vez, a proximidade com a tradição das teorizações críticas da Educação Física (por exemplo: Coletivo de Autores citado pela Professora E) não abre mão de tratamento ampliado do conteúdo de ensino.

Dessa forma, enquanto a Professora E chamou a atenção para a necessidade de “[...] levar o aluno a criar, a enxergar de forma mais ampla a partir dos conteúdos”, o Professor D apontou um certo ceticismo do ato de ensinar, ou seja, um ceticismo quanto à importância da transmissão/apropriação das produções humanas na formação do aluno.

Tem dia que o meu objetivo da aula é conhecer o nome. Aí, tem uma menina que está lá... ‘Ai! Não sei o nome daquela menina, não. Querida, venha aqui, toda vez que você passar por mim você vai me dizer o seu nome. Minha relação com você hoje é aprender o seu nome’. Porque não tem como, cara! Passar tanto tempo ali e não saber o nome deles. Ei! Ei! Que ei! É um sujeito que fica ali duzentos dias com você, e você não sabe quem é. Então, a minha relação com eles é muito próxima, e aí o conteúdo se dilui. O meu conteúdo é humano, meu conteúdo é com ele, não

quero que eles aprendam nada, quero que eles se respeitem, se respeitem e vamos nos respeitando. O que rolar de conteúdo é lucro (PROFESSOR D).

Parece-nos que o segundo posicionamento aponta para o que Duarte (1998) chama de concepções negativas do ato de ensinar, comum às pedagogias do aprender a aprender, pedagogias que desvalorizam o ato de transmissão do conteúdo como também o próprio conteúdo. A impressão é que o conteúdo é percebido pelo Professor D como algo que não possibilita explorar a dimensão humana (valores éticos) do ato educativo. Por vezes, sua concepção de conteúdo parece estar presa à própria lógica instrumental que ele critica, como se o conteúdo fosse um conhecimento morto e associado apenas ao ensino do fazer corporal.

A Professora E, diferente da concepção de sua formação inicial, não abre mão de tratar o conteúdo como produção humana, portador de um contexto histórico e social. Esse conteúdo não é trabalhado como um conhecimento morto, como na perspectiva da educação tradicional, mas é um conhecimento vivo que dialoga com a vida do aluno em sociedade. Dessa forma, em momento nenhum é percebida, na fala da Professora E, a desvalorização do conteúdo, nem do ato de ensinar. Ao contrário, a professora deixa claro que é tarefa do professor “[...] levar os alunos aprender o conteúdo, [o conteúdo] é um legado da humanidade e o aluno tem o direito de conhecer”. Ela afirma, várias vezes, que não é a transmissão do conteúdo pelo conteúdo, “[...] mas através desse legado, desse conhecimento levá-lo a uma visão mais ampla para entender a sociedade”.

A Professora E comenta que a sua atuação está no sentido de levar o aluno à reflexão. Como ela mesma diz, a sua pretensão não está em mudar o mundo, mas “[...] fazer pensar sobre as coisas que são postas como normais”. Segundo a professora, o seu foco de estudo e atuação “[...] está na questão da discriminação, do preconceito, do sofrimento humano: do gordinho, do negro, do magro, tudo que leva o ser humano a ser individualista e menos coletivo”. A socialização dos conteúdos em sua aula caminha no sentido de provocar essas discussões, mas sem renegá-los a segundo plano.

Como vimos, ambos os professores evidenciaram a dimensão humana do trabalho educativo, porém a relação que eles explicitaram estabelecer com o conteúdo aponta para posicionamentos diferentes. Podemos dizer que os referenciais teóricos desses docentes influenciam a forma como eles pensam e planejam a sua prática pedagógica.

A concepção de trabalho educativo exposta pela Professora E vai ao encontro da concepção de Saviani (2011, p.13): “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente,

em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Saviani (2011, p. 13) também considera que: “[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo”.

Chamamos a atenção para o cuidado na percepção do conteúdo, pois se trata de produções humanas históricas e sociais e a apropriação desses conhecimentos pelo aluno faz parte do processo de humanização que cabe à escola oportunizar, para que o aluno possa se objetivar, cada vez mais, de forma livre e universal.

Como bem explica Saviani (2012, p. 55), os conteúdos são importantes “[...] justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominados dominam é condição de libertação”.

Entendemos que o problema (a crítica que se faz ao conteudismo) não está no conteúdo, mas na seleção e no tratamento pedagógico que se dá ao conteúdo.

Além disso, é necessário enfatizar que a desvalorização do conteúdo traz sérios desdobramentos políticos, pois se vincula à desvalorização da intervenção do professor e da própria educação escolar. Esse posicionamento tem implicações na própria compreensão da relação teoria e prática no trabalho educativo (como veremos adiante).

4.3 A CONVIVÊNCIA ENTRE O REPÚDIO AO PRAGMATISMO EXACERBADO E A INDIFERENCIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Observamos existir convergências, divergências e confusões entre os professores entrevistados sobre a forma de compreender a relação teoria e prática. Algumas se tornaram mais evidentes quando solicitamos aos entrevistados que se posicionassem mediante a

exposição de alguns julgamentos bastante pragmáticos.⁴¹ Para além de os posicionamentos serem favoráveis ou não, tais suposições tinham o objetivo de permitir que os professores exteriorizassem suas ideias a respeito da relação teoria e prática.

A formação exclusivamente prática é rechaçada por todos, assim como a ideia de que o conhecimento da prática é suficiente para o trabalho docente. Com exceção de um professor, os demais concordam também que não é apenas a teoria vinculada à prática imediata que interessa e que professor não é aplicador de teoria.

O Professor A foi o único que disse ser mais comum recorrer à teoria mediante interesse mais imediato, quando não tem certeza de alguma coisa. No caso de dúvida, o professor comenta: “Aí, eu vou lá na teoria para ver. [...] normalmente é o que eu vivo no momento”. Para ele, o professor é um aplicador de teorias, mas sem desconsiderar que o professor produz conhecimento: “[...] junto com os alunos, claro”. Em repúdio ao julgamento pragmático de que a formação tem que ser prática, o Professor A comenta: “Tem que ter a teoria para dar a base e tem que ter a prática para a gente vivenciar”. Tal posicionamento aponta para a questão discutida no capítulo anterior cuja compreensão mais frequente de teoria sinalizou para o entendimento de fundamento para a intervenção e a prática como vivência prática (corporal).

Não podemos deixar de expor que percebemos um nível de pragmatismo nos posicionamentos do Professor A, em sua forma de compreender a relação teoria e prática, diagnóstico confirmado pelo próprio professor: “Confesso que eu era um crítico de teoria danado”. Ele explica que,

[...] depois do início do Mestrado, é que eu comecei buscar mais a teoria. Até então eu era um crítico de teorias: esses professores vêm aqui falar de teorias, mas não têm prática nenhuma, isso só funciona na teoria. E você começa a ver que não, não é só na teoria. Você consegue aproveitar muito da teoria levando ali para o seu trabalho em sala de aula.

Parece que a teoria era vista pelo Professor A como algo a ser imediatamente aplicado, como se a teoria remetesse a receitas do como fazer e, o pior, receitas que não iriam dar certo na prática. À medida que o professor tem a possibilidade de apropriar-se de produções teóricas mais consistentes, ele começa a colocar algumas de suas atitudes, de seus posicionamentos e suas concepções em xeque. Mas, ainda assim, nota-se uma compreensão de teoria arraigada a uma relação de aplicabilidade à prática. Ao que tudo indica, o professor está num momento

⁴¹ Esses julgamentos foram conteúdos de questões tanto do primeiro instrumento de coleta de dados (questionário) como do segundo (entrevista).

em que a sua aproximação com a teoria acontece de forma um pouco mais profunda. Tal fato é percebido de modo positivo, pois aponta para a não cristalização de certos juízos de valores. O professor mostra-se aberto a mudanças, a novas apropriações e objetivações, a uma nova forma de ser e estar no mundo. Para Heller (2008), o problema se expressa quando o indivíduo fossiliza alguns de seus valores introjetados de forma inconsciente na esfera da vida cotidiana, não deixando espaço para mudança.

Em repúdio ao pragmatismo exacerbado das questões que lhe foram apresentadas, os quatro outros professores (de forma um tanto que convergente) explicitaram suas ideias na defesa de que: “[...] prática e teoria são indissociáveis” (PROFESSOR C). Na formação docente, “[...] tem que se embaralhar, tem que envolver com a teoria e com a prática (PROFESSOR D). Também em suas compreensões, o professor não é aplicador de teorias: “O professor a partir das teorias que ele vai conhecendo, ele amplia possibilidades, transforma e cria outras possibilidades” (PROFESSORA E). O conhecimento acumulado na experiência não é visto como suficiente para o desenvolvimento do trabalho docente. O professor C explica que “[...] algumas coisas a gente vai na nossa memória para produzir uma aula naquele momento ali. Mas [o conhecimento da experiência] não é suficiente nunca [...]”. Como diz a Professora B: “O dia que professor falar que não precisa estudar [...], ele pode se aposentar como professor”.

Em divergência com a forma imediatista que o Professor A disse se relacionar com a teoria, o Professor C explica que: “[...] os questionamentos não se dão ao imediatismo, a gente não se pode se ater ao imediatismo. A procura não pode ser uma procura ao vento [...]. Se você for imediato, talvez aquela resposta que você vai ter, ela vai ser uma resposta imediata também”. O Professor C alerta, justamente, para a necessidade de se estabelecer uma relação com a produção teórica mais profunda e não momentânea (como se a teoria fosse a chave para a solução dos problemas da prática imediata). De acordo com seu entendimento, se a busca for superficial, as respostas também serão superficiais, portanto, passageiras.

A reflexão do professor nos parece bastante fecunda para pensarmos a relação entre teoria e prática preconizada pelo movimento da epistemologia da prática na formação docente, em que a teoria, quando valorizada, está mais relacionada com sua aplicabilidade na prática, com a sua resolução dos problemas da prática pedagógica. Temos que ter o cuidado para o fato de que nem sempre as soluções apontadas por caminhos mais curtos são as mais corretas, ou

melhor, nem sempre as teorias que estão mais diretamente associadas à intervenção são aquelas que permitem ao professor ter uma relação consciente com a sua prática pedagógica.

Entretanto, apesar dessa rejeição majoritária ao pragmatismo exacerbado, notamos existir certas confusões quanto ao entendimento da relação entre teoria e prática. Uma delas é a fusão ou indiferenciação das especificidades desses elementos, e outra é a equivalência do conhecimento empírico ao teórico. Por vezes, mais do que confusões, certas falas nos dão a impressão de serem decorrentes de modos de compreender certas perspectivas teóricas. A seguir, trataremos essas “confusões” de forma mais detalhada.

Ao justificar a oposição ao julgamento de que “A formação tem que ser prática, chega de teoria”, a Professora E expõe uma concepção de teoria como se todos os atos humanos fossem guiados por uma teoria. Segundo ela, “Tudo está embutido de teoria [...], tudo que se materializa na prática tem teoria”. A nosso ver, toda ação humana envolve pensamento, mas não necessariamente o pensamento teórico. Como explicamos em nosso capítulo teórico, existe uma diferença entre o pensar empírico e o pensar teórico. O pensar empírico é o primeiro nível do conhecer, já o pensamento teórico é um nível mais aprofundado do conhecimento, que busca conhecer a estrutura e a dinâmica do fenômeno e não só a aparência. Para Kopnin (1978, p. 237):

Chama-se teoria a um vasto campo de conhecimento, que descreve e explica um conjunto de fenômenos, fornece o conhecimento dos fundamentos reais de todas as teses lançadas, e reduz os descobrimentos em determinado campo e as leis a um princípio unificador único.

A Professora E justifica sua concepção dizendo que “ [...] teoria não está só nos livros, está também nas palavras. Uma pessoa que conversa comigo ela está falando de teorias que ela leu, ela não está falando só da cabeça dela. Nós somos o que somos, graças a todas as teorias que nós absorvemos”. A professora, em parte, está com razão, nós somos o que somos graças ao processo de objetivação e apropriação das produções humanas de gerações anteriores. Nós conhecemos o que conhecemos graças aos esforços de gerações, porém esses esforços foram diferenciados, o que resultou em conhecimentos com graus diferenciados de complexidade.

Se pensarmos quantas são as pessoas que em nossa sociedade são impedidas de acessar os conhecimentos produzidos no campo da ciência, da arte e da filosofia, veremos que nem tudo o que as pessoas dizem está embutido de teoria. Podemos, ainda, dizer que, muitas vezes, fazemos usos de vários produtos ou a nossa própria concepção de mundo são decorrentes de

importantes teorias, mas, em vários momentos, utilizamos esses objetos ou absorvemos ideias em um viver bem pragmático, sem nos darmos conta da inteligibilidade do fenômeno.

Tomemos um exemplo particular. O mundo capitalista transformou a ciência em um dos elementos fundamentais para o seu desenvolvimento; ela se tornou a base para o avanço tecnológico. O século XX representou uma grande guinada na ciência: houve a aceleração da sua transformação em tecnologia, ampliando assustadoramente seu uso diário. Hobsbawm (1995) observa que essa dependência e a penetração da ciência sob a forma de aparatos tecnológicos no cotidiano também geraram um desconforto, pois a ciência continuou incompreensível. Apesar da sua presença cotidiana, os fundamentos científicos permanecem longínquos para os leigos que a usam, mas não a compreendem.

Podemos ainda abordar outro exemplo. Ao longo da carreira docente, muitas vezes, incorporamos, de modo inconsciente, atitudes e compreensões vinculadas a modelos, projetos e teorizações educacionais historicamente construídos. Fazemos isso sem nos dar conta e sem saber que essas ações e formas de pensar possuem uma base teórica. De alguma maneira, teorizações podem ser disseminadas e passam a compor, mesmo que de modo invisível, certos comportamentos. Contudo, essa disseminação pode, de um lado, preservar o caráter reflexivo do conhecimento teórico e substituir, como lembra Heller (2008), a “muda” coexistência da particularidade e da genericidade por uma relação consciente do indivíduo com o humano-genérico; de outro, no exemplo citado, essa disseminação pode indicar uma simplificação do conhecimento teórico e, nesse caso, reforçar processos de alienação.

Dessa forma, não podemos pensar que toda ação individual esteja embutida de teoria. A relação entre teoria e prática é uma relação consciente; determinada prática pode ter certa inteligibilidade, mas não ser compreendida pelo praticante. Portanto, aquela prática individual em que o sujeito não consegue explicar os elementos que a constituem não está articulada à teoria.

Em outros momentos, a Professora E se refere ao conhecimento teórico, distinguindo-o de outros conhecimentos, fazendo-nos entender que seriam aqueles conhecimentos produzidos no campo da filosofia e da ciência. Em vários momentos, ela comenta que: “Professor tem que estudar. Professor tem que ter conhecimento teórico [...]”. Diz defender a tese de que: “[...] o professor tem que ser culto, ele tem que ser intelectual, ele tem que ler, ele tem ler sobre filosofia”. Ou ainda: “Se o trabalho docente não tiver teoria, não tem trabalho docente”.

Poderíamos dizer que, se realmente ela pensasse que teoria fosse qualquer pensamento, ela não apontaria a necessidade de o professor se apropriar de um conhecimento mais teórico, portanto, científico e filosófico.

Ao argumentar contra a ideia de o professor ser aplicador de teorias, o Professor D faz referência ao professor como “[...] teoria encarnada [e que] às vezes ele não é dono dele, ele não se percebe disso”. Tal fala nos remete, em princípio, a mesma confusão da Professora E, entendimento como se a relação com a teoria pudesse ser estabelecida de forma inconsciente, como se fosse um conjunto de apropriações das produções humanas absorvidas de forma cotidiana. Porém, seu posicionamento se difere e fica mais evidente ao explicar que

A teoria é importante para o trabalho docente porque ela traz uma história, uma memória, porque ela é um acervo cultural. Porque a teoria não é do Piaget, não é do Marx, a teoria não é da teoria crítica, não é da filosofia da diferença. A teoria é esse coletivo que é produzido pela humanidade. Acho que é desde os Xamãs, dos colegas que ficavam a noite inteira tentando entender os astros de luneta, tudo isso é teoria que é coletiva.

Se, por um lado, ele enfatiza que a teoria é uma construção humana com base coletiva e histórica decorrente de esforços de gerações, por outro, não há o reconhecimento de autores nem de tradição. Temos a impressão de que o posicionamento do professor se pauta numa perspectiva teórica que defende uma equivalência dos conhecimentos. Os esforços que a humanidade imprime em conhecer a realidade possuem traços diferenciados que, por sua vez, geram conhecimentos com graus de complexidade também diferenciados. O esforço da ciência em explicar a realidade não é o mesmo que o da filosofia que, por sua vez não é igual ao da teologia, nem do senso comum. Além de possuírem especificidades, também possuem graus de complexidades diferentes. Há, sim, um esforço de conhecer o mundo pelos Xamãs; porém, esse esforço não é da mesma natureza ou grau que na arte e na filosofia, por exemplo. Como insiste Della Fonte (2010), borrar essa distinção e tornar todos os conhecimentos equivalentes pode não apenas indicar uma relativização do conhecimento e da verdade, mas também um esvaziamento da crítica e da própria justiça, pois, não se admitindo a existência de um lugar a partir do qual um conhecimento poderia ser criticado, todos os pontos de vista seriam legítimos e justos.

A Professora B, em diversos momentos, fez questão de deixar claro o entendimento de que teoria e prática são práticas sociais. A professora diz não concordar com a divisão teoria e prática, para ela “A teoria é uma prática [...] eu prefiro dizer que tudo é prática, prática social. Você construir uma teoria é uma prática social”. Em outro momento, a professora comenta:

“A universidade não é teoria, é uma prática que produz teoria”. Apesar de acharmos algumas explicações confusas, podemos dizer que concordamos com a professora quando afirma que a universidade não é teoria, mas é um espaço social no qual teorias podem ser produzidas, mas não podemos concordar que a teoria seja uma prática. A construção teórica é uma atividade humana, mas, por ser considerada atividade, nem por isso poderíamos considerá-la como prática, pois ambas possuem características diferentes.

Vázquez (2011, p. 234) considera que: “A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade ou traça fins que antecipam idealmente sua transformação, mas tanto em um como no outro caso a realidade efetiva permanece intacta”. Podemos dizer que a característica principal que distingue a teoria da prática é que a transformação que a atividade teórica implementa ocorre apenas no plano ideal, das ideias sobre o mundo; diferente da prática cuja aspecto principal está na modificação efetiva da realidade. Não por acaso, na tese XI sobre Feuerbach, Marx critica a ação contemplativa dos filósofos na compreensão do mundo, reivindicando uma ação prática para transformação da sociedade. Sánchez Vázquez (2011) destaca que “[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação [...]” (p. 237), ou seja, “[...] como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas” (p. 237). Mediante isso, “[...] uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal da transformação” (p. 238).

4.4 A LENTIDÃO DA TEORIA: UM PROBLEMA?

Os professores sinalizaram causas diversas sobre o problema entre teoria e prática na formação e no trabalho docente: a falta de entendimento da dialética dessa relação; o distanciamento entre universidade e escola; houve, inclusive, professor que, baseado em suas perspectivas teóricas, culpabiliza as produções da década de 1980 como responsáveis por esse afastamento entre a teoria e a prática.

O Professor C percebe a existência do problema entre teoria e prática e avalia que isso ocorre

Justamente pelo não entendimento da importância dos dois, do que seria teoria e do que seria prática. Eu vejo que alguns professores consideram que teoria é aquilo que ele escuta e prática é aquilo que ele faz. Eles acham que a pessoa que vai fazer a discussão mais pautada em teóricos, em filosofia e não trazer dados, não trazer um jogo, uma brincadeira, eles não reconhecem que isso vai influenciar de modo positivo, eu nem vou colocar na sua prática, mas no seu modo de ser professor.

De certa forma, esse não entendimento que o professor comenta nos remete à reflexão de Saviani (2007, p. 109) ao explicar que:

No interior da oposição teoria-prática se insinua a oposição verbalismo-ativismo: o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo; do mesmo modo, o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blablablá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo.

Na visão da Professora B, o problema entre teoria e prática é “[...] herança da década de 80 que ainda se tem uma concepção que teoria se produz na universidade e a prática na escola”. Assim ela se posiciona:

Eu percebo que, na década de 70 e 80, no Brasil se instaurou uma situação que é aí que a universidade começa a se distanciar do cotidiano escolar. Antes existia um contexto de proximidade, inclusive a universidade fornecendo cartilhas de como se deveria educar, a formação do próprio professor [...]. Imagina a década de 80 no Brasil, até pelo momento político de redemocratização, começa a ter a visão de que tem que ter mudança, mas nesse tem que ter foi todo mundo atirando para todo e qualquer lado, mas sem compreender que a mudança teria que acontecer no chão da escola. Não é só no debate acadêmico; ela precisa acontecer no chão da escola. E de que mudanças o chão da escola realmente precisa? O cotidiano escolar precisa? Como fazer mediante a realidade de que o chão da escola se encontra? Eu entendo que as coisas começaram a se debater sem levar em consideração isso, a realidade que a escola estava vivenciando naquele contexto. E, aí, instaurou esse distanciamento entre universidade e educação básica, que se instaurou e perdurou por muito tempo, e não foi só na Educação Física, foi na educação em geral.

Tal ponto de vista nos remete a inúmeras reflexões. Para isso recorreremos a algumas análises desse momento histórico para melhor contextualizá-las.

De acordo com Duarte (1993), na década de 1970 e início da década de 1980, os teóricos educacionais brasileiros que se dispunham a analisar a relação entre educação e sociedade, numa perspectiva crítica não reprodutivista, enfrentaram duas grandes polêmicas: primeiramente (início da década de 1970), combater os pressupostos da neutralidade científica da tecnologia educacional e posteriormente (meados da década de 1970 e início da década de 1980), combater as ideias crítico-reprodutivistas que viam a educação apenas como forma de reprodução das relações sociais de dominação. Como diz Della Fonte (2001, p. 179): “Essa era uma necessidade plenamente justificável naquele período e pode soar imprópria, com os olhos de hoje, condená-la com uma questão inadequada”.

Duarte comenta (1993, p. 9): “[...] hoje em dia tornou-se senso comum afirmar que a educação é um ato político, embora isso não necessariamente indique em que a maioria dos educadores tenha clareza sobre o significado dessa afirmação”. Da mesma forma “[...] defender que a educação é um processo dialético e histórico e que portanto, não se reduz a reprodução da estrutura social capitalista” (p. 10), não seja mais o elemento fundamental das discussões educacionais atuais.

A Educação Física, nesse mesmo período, iniciou um movimento questionando o paradigma da aptidão física e desportiva que vinha orientando as práticas na área. Conforme Bracht e González (2005, p. 152):

O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe. Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutivista da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF.

No campo da Educação Física, Loureiro (1996) chama a atenção para algumas apropriações que ocorreram de forma equivocada, principalmente aquela que entendia tecnicismo pedagógico como ensino da técnica esportiva. A partir dessa compreensão, criou-se uma resistência ao trabalho com esporte e o ensino da técnica como se fossem decorrentes de um ensino não crítico.

Segundo Bracht (2012, p. 19), as produções teóricas da década de 1980 são marcadas por duas características:

[...] por um lado, o tom de denúncia em relação ao que a EF vinha sendo na escola (seu caráter alienante e reprodutor), o que evidencia o aspecto fundamentalmente desconstrutivo das análises; por outro, a pouca preocupação em sistematizar propostas didático-pedagógicas no sentido do ‘como fazer’ para mudar o quadro existente.

Em sua análise, Duarte (1999) também percebe ter existido um hiato. Segundo o autor, faltou uma construção teórica mediadora entre as teorizações mais amplas (macro) e a teorização específica da prática educativa. Diferente de outros posicionamentos que apontam a saída desse hiato na ênfase ao micro, a incursão ao cotidiano, aos conhecimentos da prática, da experiência, ele aponta a necessidade de uma teorização mediadora que faça a ponte entre a teorização geral ampla com a prática pedagógica.

Vimos que as tematizações da década de 1980, de certa forma, caminharam para a desconstrução dos pressupostos da pedagogia tecnicista na educação. A cartilha que a professora aponta como algo a ilustrar a proximidade entre universidade e escola (anterior a esse movimento), a nosso ver, serve mais para ilustrar a forma como a pedagogia tecnicista percebia o professor e a sua formação, um agente executor necessitando apenas seguir instruções. Não nos parece que seja essa aproximação desejada entre universidade e educação básica.

Outro ponto importante que a professora levanta é que a mudança tem que se dar no chão da escola, no cotidiano escolar e não apenas no debate acadêmico. Tal posicionamento nos faz pensar que a culpabilização das produções acadêmicas da década de 1980 seja pelo fato de a teoria não ter indicado à prática o que ela tinha que fazer. Se, por um lado, a professora pode está alertando para uma urgência da prática que a teoria não atendeu, por outro, pode cair numa visão instrumentalizadora da teoria. A teoria oferece nortes, amplia horizontes, mas não é papel da teoria dizer à prática o que ela tem que fazer. Não podemos culpabilizar a teoria pela urgência da prática. A teorização, por vezes, representa esforços de gerações e ela será mais profícua quanto menos se render aos apelos imediatos.

Baseada numa visão dialética, lembramos que a relação entre teoria e prática é uma relação dinâmica, em que a prática é o fundamento da teoria e ambas se retroalimentam, mas possuem ritmos diferentes e uma autonomia relativa, uma dimensão não se aprisiona a outra.

Quanto ao distanciamento das produções teóricas da década de 1980 da prática pedagógica, Duarte (2013, p. 5) explica que:

É comum ouvir a interpretação de que as teorias educacionais críticas precisam passar da crítica para a ação, da teoria para a prática. Por sua vez, alguns educadores engajados com as teorias críticas tentam rebater tais acusações defendendo a necessidade da crítica para não se reproduzirem formas burguesas de educação e consideram a preocupação com a prática da sala de aula fruto de uma mentalidade pedagogizante e alienada. Este é um debate equivocado desde o seu princípio. O equívoco decorre de uma visão não dialética das relações entre teoria e prática. Em primeiro lugar, não se trata de uma relação linear, na qual a teoria deveria ser inteiramente desenvolvida para depois ser posta em prática. As necessidades da prática se impõem e exigem respostas. Além disso, a teoria também precisa de respostas da prática para poder avançar. Esse movimento dinâmico entre teoria e prática não pode, porém, significar aprisionamento de nenhuma delas. Nem a prática deve se estagnar em virtude do ritmo, por vezes, lento do processo da elaboração teórica; nem a teoria deve se adequar a uma lógica pragmática e imediatista, que tem por consequência a escolha de atalhos traiçoeiros que, entretanto se mostram mais atraentes que o longo e, por vezes, penoso caminho da elaboração das necessárias abstrações teóricas.

A Professora E acredita que a articulação entre teoria e prática poderia ser facilitada se a universidade se aproximasse da escola para auxiliar os professores a pensar possibilidades de aulas que extrapolassem para além da transmissão do conteúdo pelo conteúdo. Segundo a professora, há uma distância entre o que os professores professam e o que realmente eles fazem.

Você vê um monte de professor dizendo que é reflexivo, que leva o aluno a fazer isso e aquilo outro, [...] mas na hora de materializar o conteúdo, na hora de ensinar Matemática, ele só ensina as continhas, as equações matemáticas. Ele não ensina através da Matemática compreender as coisas, ele não extrapola. Ele até gostaria, mas ele não sabe como.

Para Oliveira (apud Duarte, 2007, p. 19),

[...] é preciso ultrapassar a constatação inicial que há uma dicotomia entre a teoria proclamada e a prática realizada, indo às raízes do problema que estão na vinculação da prática a uma determinada concepção de mundo, mediada por uma concepção pedagógica, que é, de fato, aquela teoria que guia a prática.

O comentário da Professora E nos faz pensar que, muitas vezes, os professores da educação básica, sem o tempo necessário para aprofundar as discussões teóricas, se apropriam de chavões discursivos em moda no campo educacional, mas essa aproximação não altera e nem expressa a concepção de mundo desses professores. Portanto, na efetivação da aula, o que prevalece são as suas concepções de mundo que estão enraizadas na constituição do seu ser. O contato com o conhecimento teórico não pode ser estabelecido na superficialidade, ao acaso, ou como se fosse uma fórmula mágica que você procura quando aparece um problema na prática imediata. Assim, o contato com a teoria se dá de maneira empobrecida, pois não permite ao professor a homogeneização necessária para que ele se eleve acima da vida e do pensar cotidiano, de forma a possibilitar intervenções mais enriquecidas.

Claro que não estamos com isso descartando a interferência das condições objetivas na realização do trabalho docente e que, por vezes, até determina a ação do professor, mas o objetivo é destacar a superficialidade com que, às vezes, o professor é possibilitado a se aproximar do conhecimento teórico. Talvez seja por isso que a professora aponta o distanciamento entre universidade e escola básica. Distanciamento provocado pela dificuldade de acesso do que é produzido por essa instituição e não pela inutilidade de suas produções, como se refere a epistemologia da prática.

No início da década de 1980, Saviani analisa com muita propriedade certas contradições que permeiam a atuação dos professores decorrentes das apropriações superficiais de discursos

disseminados na educação e as suas reais condições de trabalho. Vejamos trechos da análise de Saviani na síntese feita por Libâneo (1994, p. 20):

Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional [...]. Mas o drama do professor não termina, aí. A essa contradição se acrescenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase, nos meios (tecnicismo) [...]. Ai o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanova a realidade é tradicional; [...] ‘rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente repressor’.

Saviani (2008, p. 448) continua a descrever a saga do professor e explica que:

Ao longo da década de 1980 as pedagogias contra-hegemônicas ensaiaram vir em socorro do professor [...]. Mas esses ensaios não tiveram força suficiente para se impor a estrutura de dominação que caracterizava a sociedade brasileira. E sobreveio, na década de 1990, o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras.

Nessa nova conjuntura, baseada na continuidade da análise de Saviani, poderíamos dizer que o drama do professor continua. Hoje ele é bombardeado pelas novas pedagogias com prefixo “neo”. “A descrença no saber científico e a procura de ‘soluções mágicas’ do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes vêm ganhando a cabeça dos professores” (SAVIANI, 2008, p. 449). Como aponta Saviani (2008, p. 448): “Continua-se pedindo que o professor seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido [...]”. A moda atual veiculada nos discursos é que o professor seja criativo, capaz de por si só resolver os problemas que aflige a educação. Mas as suas condições de trabalho mudaram? Não, continuam as mesmas. Com o agravante de que as reivindicações passadas (da década de 1980) desejando maior participação nas decisões, elaboração do projeto pedagógico das escolas, gestão “democrática” no ensino, foram atendidas no discurso sem o acompanhamento de condições objetivas para tal realização. Assim, hoje, o professor vive o drama da intensificação e da autointensificação do trabalho docente. Com a subjetividade capturada, por vezes, os próprios professores não percebem a precarização de suas condições objetivas.

4.5 A DUPLA FACETA DO TRABALHO DOCENTE: EFETIVAÇÃO E DESEFETIVAÇÃO DA ESSÊNCIA HUMANA

Neste tópico, destacamos como os professores entrevistados se relacionam com o seu trabalho. Constatamos que essa relação se apresenta numa dupla dimensão: como potencializadora do gênero humano e, ao mesmo tempo, opressora e limitadora dessa genericidade.

Os professores afirmam gostar do que fazem: “[...] eu gosto de ser professora da educação básica, eu não fui fazer Mestrado e não tenho vontade de fazer Doutorado, porque eu tenho vontade de abandonar a educação básica, [...] eu gosto do que faço” (PROFESSORA B). O Professor C diz: “[...] acho muito bonito ser professor porque você está a todo tempo lidando com a subjetividade humana. Você está a todo momento cuidando de pessoas, fazendo com que elas possam se libertar”. A respeito de ser professor de Educação Física, o Professor D comenta: “Melhor coisa que aconteceu na minha vida, cara. Nossa! Maravilha! Gosto!”.

Além dessas afirmações positivas quanto às escolhas de sua profissão, a relação positiva com o trabalho também foi percebida na empolgação com que os professores explicavam as atividades desenvolvidas por eles. O relato do Professor D deixa transparecer a satisfação e a autorrealização promovida pelo seu trabalho:

Olha, depois de vinte e tantos anos de Educação Física, teve um dia que eu parei e falei assim: ‘Cara! Eu acho que isso foi ‘aula’!’ Uma turma de quarto ano, quarta série, que a gente foi entrando numa conversa sobre cultura da escola. Eu comecei conversando com eles sobre as regras, as normas da aula para usar o pátio. Oh! Tem normas: sete horas sinal bate eu chego, chamada, uniformes tudo isso são regras. Essas regras constituem uma cultura. Na casa de vocês tem cultura: tomar banho ou não, comer ou não, mandar o outro tomar no cu ou não. A Educação Física tem uma cultura com as regras: movimento certo ou movimento errado, por exemplo. Quem sabe uma regra do futebol? Ah! Derrubar. Regra. Voleibol? Ah! Se sacar e passar por outro lado sem tocar em ninguém, nanananan... Regras. Vocês acham que essas regras surgiram de onde? Vocês acham que já tinha isso? Alguém inventou. Exatamente, então são as regras que a gente vai inventar nas aulas de Educação Física. Moral da história, com essa turma, nós chegamos a fazer assim: descíamos, todo o material espalhado (bola, arco, colchonete, bastão), todo material. E eles iam produzindo movimentos e eu dizia o seguinte: ‘Você vai ter uma máquina fotográfica e cada um vai fotografar o colega, só que você tem que captar o movimento dele, porque o que interessa para a Educação Física é o movimento’. A gente pode fazer de tudo, mas o que interessa para a Educação Física é o movimento criado que tem história, do jeito que a didática manda. Aula contextualizada, historicizada e que os alunos se sintam partícipes dessa aula. Cara! No final, só para você ter ideia, nós estávamos abordando tudo ao mesmo tempo: ginástica olímpica, nós estávamos abordando luta, nós estávamos abordando futebol, nós estávamos abordando corda, as meninas entraram tudo ao mesmo tempo, porque cada um ia

produzindo aquilo com máquina para fotografar para trazer para aula para problematizar. Beleza! Eu falei assim: ‘Galera, topa apresentar isso no pátio da escola?’. ‘Ah! Eu não. Eu não. Eu tenho vergonha’. Eu falei assim: ‘Mas não é você, é a sala, somos nós. Todo mundo ao mesmo tempo’. Levamos para o pátio da escola. Cara! Muito dez. Eu olhava aquilo e dizia: ‘Cara! E aí’. Eu com microfone, porque aí é a escola inteira sentadinha, ninguém sai, para falar da cultura corporal de movimento. Uma coisa que veio de uma aula, que foi para fotografia, que foi ampliando conteúdos e que foi parar no pátio da escola.

Outros relatos, além de indicar a faceta positiva da atividade docente, apontavam ao mesmo tempo para uma faceta negativa do trabalho provocado pelas condições objetivas oferecidas para a realização da atividade docente. Por exemplo, a Professora B relata que ingressou no serviço público com ideais e que a sua atuação na escola pública é uma demarcação de espaço político: “Quando eu entrei [no serviço público], eu vim com a concepção de ser uma professora diferenciada, de tentar fazer uma educação de qualidade para o meu aluno; eu não rotulei a escola pública como lá eu dou qualquer coisa; eu quero ser uma professora de qualidade para os meus alunos”. A professora deixa claro que a sua atuação está no sentido de tirar o “[...] aluno desse contexto de menos favorecido culturalmente”. Ela afirma sua valorização da escola pública, mas ainda muito permeada de uma visão redentora da escola: “Eu entendo que eu preciso educar e só esse instrumento é que vai levar a transformação social [...] é por isso que hoje eu demarco muito o meu espaço político que é estar na escola pública, isto é uma demarcação política porque eu acredito na mudança a partir disso”.

Apesar de toda convicção e motivação, a Professora B expõe o quanto é difícil fazer esse trabalho ao qual ela chama de diferenciado, mantendo duas jornadas de trabalho. A professora se considera “[...] aquela professora preocupada em problematizar as coisas a partir do aluno, pesquisar, fazer projetos, só que para duas escolas... populações diferentes [...]”, isso a deixava muito sobrecarregada. Durante a entrevista, afirmou ser esse o motivo de estar na ativa em apenas um posto de trabalho, apenas com eventuais extensões de carga horária, conforme as suas necessidades financeiras. Em seu relato, ela diz:

Eu, desde o EJA, aprendi trabalhar com a pedagogia de projeto, mas a partir de temas geradores, não a pedagogia de projetos de datas comemorativas, não é isso. É o projeto que surge do que se problematizou em sala de aula. E para trabalhar com isso, dessa maneira, isso suga demais o professor, porque ele produz o seu material didático, ele pesquisa, ele corre atrás [...]. Isso requer muito tempo. E eu, trabalhando em dois horários, eu já falei na cara de um monte [...] falar que consegue, você é mentiroso, você pode conseguir, mas você não tem final de semana, não tem casa, não tem família [...]. Porque foi o que aconteceu comigo, quando eu me efetivei aqui na Serra e no Estado. Eu banquei essa coisa de ficar em duas cadeiras, porém eu fiquei doida, eu não tive vida pessoal, eu fiquei sem namorado, eu fiquei sem nada.

Apesar de toda a sua vontade de ser uma “profissional diferenciada”, do prazer em planejar aulas de forma que articule sentido e significado,⁴² notamos que a dedicação exigida para a realização de tal atividade lhe causava sofrimento. A professora deixa claro o quanto teve que abdicar de sua vida pessoal para o desenvolvimento de um trabalho coerente e consciente que vá ao encontro de suas concepções teóricas e existenciais. A dificuldade exposta pela professora está mais relacionada com as condições de trabalho não existentes (falta de tempo), do que com as demandas exigidas para a efetivação dessa prática consciente. Não são as demandas que a afligem, mas a falta do tempo necessário para a sua realização, exigindo-lhe para além de sua carga horária, consumindo toda a sua existência.

Também o Professor D comentou sobre a carga excessiva de trabalho ao qual, em determinado momento de sua carreira, teve que se submeter. Ele revela ter se submetido a até três jornadas de trabalho e que hoje ele não quer e nem aguenta mais isso. Ele usa a expressão “Morreu o sujeito! Morreu o sujeito!” para ilustrar a condição do professor com carga horária tão extensa. Atualmente se encontra numa fase que, mesmo que o salário faça falta durante o mês, ele se permite trabalhar apenas uma jornada.

Eu me permito ir para a escola, sim, trabalhar a minha manhã, mas estou ali inteiro. Sei de tudo que acontece, estou interagindo ali em tudo. Agora quero chegar em casa comer bem e quero dormir. Quero dormir, quero ir lá na minha prateleira escolher o que eu vou pegar para ler, qual é o filme, se eu vou pedalar, se eu vou para praia, o que eu faço, olho para o meu contracheque: ‘Caramba! Só tenho isso. E o que eu faço com isso? Isso daqui pode ser ampliado’. Cara, eu posso ganhar o dobro, mas pensa que é o dobro que você vivencia de manhã. É o dobro de menino mandando você tomar no cu. É o dobro de professora pedindo se ele pode ficar mais dez minutinhos no planejamento dela, porque ela está numa reunião importante com a pedagoga.

Tal relato evidencia uma dimensão da vida que, na maioria das vezes, é subtraída da vida do professor. Ao professor não cabe o lazer, o tempo para o descanso, o tempo para a fruição cultural ampla. A extensa jornada de trabalho faz com que a vida do professor fique esvaziada, empobrecida. A riqueza do trabalho se reduz a um meio de existência individual, de sobrevivência, meio de suprir suas carências físicas. Ir a praia, andar de bicicleta (pelo prazer da atividade), assistir a um filme, ler um livro são atividades que por mais simples que possam parecer foram extraídas da vida do professor. Dessa forma, como disse Marx (2010), o trabalho que produz beleza, produz também deformidade para o trabalhador. Produz

⁴² Falar em articulação entre sentido e significado é falar que a motivação do indivíduo converge com os atributos definidos socialmente de uma atividade. Conforme Duarte (2004, p. 53-54), o que dá sentido à atividade do indivíduo são “[...] as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, o conjunto da atividade social. Somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido racional”.

inteligência, mas também produz estupidez e o cretinismo para os trabalhadores. A alienação do trabalho representa, de fato, a aniquilação do sujeito.

Outro problema enfrentado pelos professores é a necessidade que eles têm de estudar, de se apropriar de conhecimentos mais desenvolvidos para que possam desenvolver bem o seu papel. Como diz Heller (1977), a homogeneização, que é o critério que indica a saída da cotidianidade, não é subjetiva mas uma exigência da própria necessidade da reprodução da esfera das objetivações não cotidianas. Duarte (2007) considera que a educação escolar é mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano e que a prática pedagógica tem que produzir no aluno carecimento de conhecimentos superiores. O autor deixa claro que,

[...] ao afirmarmos a necessidade da prática pedagógica escolar produzir no indivíduo necessidades não cotidianas, como, por exemplo, a necessidade de teorização científica, da reflexão filosófica, da configuração artística da realidade, da análise política, não estamos afirmando que tais necessidades surgirão do nada ou se apresentarão como inteiramente estranhas ao pensamento cotidiano. Estamos sim afirmando que deve haver um processo dialético de superação por incorporação. A fantasia do cotidiano não se transforma em arte espontaneamente, mas com o contato com a arte produzida socialmente. O pensamento antecipador não se transforma em teoria científica a não ser através da apropriação pelo indivíduo, do conhecimento científico, do pensar científico e das necessidades próprias da esfera da ciência (DUARTE, 2007, p. 60).

Ora, como cumprir esse papel quando o próprio professor se vê privado da experiência formativa que deve proporcionar? Nas palavras de Rousseau (2004, p. 28): “Como é possível que uma criança seja educada por quem não tenha sido bem educado?”. Os professores entrevistados vivem esse dilema: se, de uma lado, têm o desejo e a necessidade de se apropriar de conhecimentos produzidos pela ciência, pela filosofia e pela arte, por outro, as suas reais condições objetivas de trabalho o prendem às demandas imediatas do fazer docente. A angústia provocada por esse dilema foi exposta pelo Professor C, quando se lembrou do seu ingresso na docência da educação básica em duas jornadas de trabalho, logo após o seu Mestrado: “[...] cadê o tempo para estudar? Cadê você visitando a Ufes? Essa coisa me angustiou muito”. Segundo o Professor C, “A gente está muito limitado ao professor aula, aquele que dá aula o dia inteiro”. De forma mais incisiva, o Professor D comenta sobre essa situação: “A gente vai ficando emburrecido dando aula. Aula! Aula! Aula!”.

A Professora E, por exemplo, para além das atribuições de mãe e esposa, conta o esforço sobre-humano que teve que fazer para cursar a sua pós-graduação *lato sensu*:

Eu fazia três jornadas, eu quase fiquei doida. Mas eu conversei com a família primeiro, que eu ia ficar doida e eles tinham que me apoiar, e todos concordaram porque era uma necessidade minha. E aí que eu trabalhava de manhã dando aula, era

coordenadora de área à tarde, [...] a noite fazendo especialização, tendo que cumprir com as disciplinas. Que horas que eu fazia o trabalho das disciplinas? De madrugada. [...] Entende? [...] é assim que a gente vive, mas isso é desumano, isso é desumano.

Segundo Basso (1998, p. 6), quando as

[...] condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, ou seja, ‘que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente’ (Marx 1984, p. 153), este trabalho é realizado na situação de alienação.

A longa jornada de trabalho assumida pelos professores de forma a compensar os seus baixos salários, fazendo-os trabalhar em várias escolas, em múltiplos turnos, somada às inúmeras demandas da prática pedagógica e às exigências cada vez mais diversas atribuídas ao professor e à escola, faz com que seu trabalho aniquile todas as dimensões do seu viver. Independentemente da vontade pessoal do professor, o trabalho se torna a atividade hierarquicamente organizadora das demais atividades da sua vida. Em sua forma alienada, o trabalho deixa de ser uma atividade prazerosa e de realização e passa a ser sacrifício, mortificação, *desefetivação* humana, nas palavras marxianas. O trabalho, que deveria ser concebido e vivido como potência de humanização, transforma-se em fardo, atividade desumanizadora.

No contexto de alienação do trabalho docente, percebe-se a cisão entre sentido e significado dessa atividade:

[...] o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente (BASSO, 1998, p. 5).

Heller (1977) explica que, para Marx, o trabalho, em seu aspecto ontológico, deve assegurar tanto a reprodução do indivíduo (*labour*) como a reprodução da sociedade (*work*).⁴³ Interpretando esse duplo aspecto do trabalho nos escritos marxianos, Basso (1998, p. 5) comenta que, “[...] além de produzir os meios necessários para a existência física [labour], a

⁴³ *Labour* e *Work* são os termos utilizados por Marx para distinguir os aspectos do trabalho como reprodução individual e como reprodução da sociedade.

atividade vital humana produz, ao mesmo tempo, a humanização ou autocriação do gênero humano [work] através do processo de objetivação”.

Baseada nesses referenciais, podemos dizer que, ontologicamente, todo o trabalho tem uma dimensão de assegurar a reprodução individual, porém esse aspecto não o torna alienado. O que o transforma em alienado é a sua mutação em uma atividade que se impõe ao homem apenas como meio de sua existência e “[...] não como ato que desenvolve novas capacidades e cria novas necessidades, não como essência humana no sentido da realização das potencialidades alcançadas pelo gênero humano” (BASSO, 1998, p. 5).

Duarte (2007) explica que o produto do trabalho docente está relacionado com a reprodução da humanidade. Elucida, ainda, que a humanidade

[...] é produzida primeiramente no processo histórico-social, pelo conjunto dos homens. Mas ela precisa ser reproduzida constantemente em cada indivíduo singular. Sem isso não há continuidade do próprio processo histórico. Não há produção do novo sem a reprodução do que já foi construído historicamente. Portanto, o trabalho educativo refere-se, por um lado, à produção e reprodução do indivíduo enquanto um ser humano, um ser pertencente ao gênero humano e, por outro lado, à reprodução do próprio gênero humano (DUARTE, 2007, p. 49).

O fenômeno de alienação no trabalho educativo para Duarte (2007, p. 50) é diferente dos demais trabalhos, pois “[...] em outros tipos de trabalho o produto pode não ser prejudicado pela alienação do processo” (p. 50). Segundo o autor: “O trabalhador pode se alienar, se esvaziar no processo de produção, mas o produto vir a enriquecer a sociedade. O trabalhador pode se unilateralizar no processo e o produto contribuir para a universalização do gênero humano” (p. 50). Mas Duarte (2007, p. 50) alerta que:

[...] se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio de reprodução para a sua existência, para a sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social.

Mesmo que o fenômeno da alienação seja típico do trabalho realizado nas sociedades estruturadas sob relações de dominação, tanto Basso (1998) quanto Duarte (2007) defendem a posição de que, na sociedade capitalista, há possibilidades, que precisam ser exploradas para a atividade docente acontecer de uma forma que o professor mantenha com ela uma relação consciente, tanto no aspecto da reprodução individual quanto da reprodução da sociedade.

Na sociedade capitalista, onde as relações sociais são de dominação, a alienação está presente em maior ou menor grau, mas, como afirma Márkus (1974, p. 60), nunca

como tendência absoluta que aniquila toda a autonomia dos indivíduos. Logo, a realização de práticas sociais que superem em vários graus a alienação é uma possibilidade dependente de uma busca constante e conflituosa na nossa sociedade. É a busca da relação consciente com as objetivações produzidas socialmente, mediadas pelas circunstâncias ou condições efetivas de vida de cada indivíduo. Assim, as práticas sociais que superem em algum grau a alienação, aí incluindo o trabalho docente, não dependem apenas das condições subjetivas, identificadas aqui pela formação do professor que abrange a compreensão dos objetivos de sua ação de ensinar. Dependem, também, das circunstâncias ou condições efetivas de trabalho que fazem a mediação desta busca de relações mais conscientes (BASSO, 1998, p. 5-6).

Para o professor se efetivar como humano em seu trabalho, não é apenas uma questão de vontade, de estar motivado, de ter boas intenções, de ter formação. O professor necessita de condições objetivas para manter uma relação de consciência com sua atividade, uma relação que lhe permita efetivar-se como gênero humano. Condições de estudar, de apropriar-se de conhecimentos mais desenvolvidos; de fruir-se culturalmente, de tempo para planejar suas aulas, momentos para discussões coletivas; salário; recursos materiais etc.

Compromissos e mudanças subjetivas são relevantes, mas precisam se articular a lutas coletivas sob o risco de serem esvaziados. Oliveira (2004), Garcia e Anadon (2009) mostram que as políticas públicas para a educação básica no Brasil, desde a década de 1990, têm promovido uma intensificação do trabalho docente que é entendida por essas autoras (2009, p. 71)

[...] como o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado.

Dessa forma, mesmo que o professor trabalhe apenas em uma jornada, essa carga horária já se apresenta insuficiente para que ele dê conta de tantas demandas atribuídas ao seu trabalho (planejamento das aulas, pautas, correção de tarefas, atendimento aos pais, participação na gestão e da administração da escola, promoção de eventos com o intuito de levar a comunidade para dentro da escola etc.). A cada novo discurso dos modismos educacionais, a cada demanda da sociedade, novas atividades são atribuídas ao trabalho do professor, sem serem acompanhadas de melhorias em suas condições.

As autoras Garcia e Anadon (2009) defendem a ideia de que os discursos contidos nas políticas educacionais da educação básica têm introduzido formas de controle e de intensificação do trabalho docente pela captura da subjetividade dos professores. Esses

discursos “[...] estimulam uma moral de autorresponsabilização” (p. 65). Dessa forma, os professores, independentemente de suas condições objetivas de trabalho, sentem-se individualmente responsáveis e se cobram pelo sucesso dos seus alunos. O prolongamento do trabalho docente para além de sua jornada passa a ser visto de forma positiva, como se fosse a expressão do alto grau de comprometimento e responsabilidade do professor com a educação e não mais como situação de exploração o trabalhador.

Percebemos, na maioria dos entrevistados, atitudes de resistência à faceta desumanizadora do trabalho. Notamos existir uma preocupação e uma busca por formas de se objetivarem em seu trabalho de uma maneira consciente, de modo que a sua atividade seja para eles e para seus educandos possibilidades de desenvolvimento da genericidade humana, de um desenvolvimento que esteja para além da reprodução individual de ambos.

Consideramos que as atitudes desses professores, com seus inúmeros esforços (busca por conhecimento por meio dos estudos, participação frequente em congressos e na formação continuada em serviço, seriedade com que planejam as suas ações, comprometimento com o trabalho) tendem em parte à superação de níveis de alienação impostas pelas condições objetivas oferecidas para realização da atividade docente em nossa sociedade. Apesar de serem esforços individuais, dependentes da vontade e decisão pessoal de cada um, não podemos deixar de considerá-los como importantes.

Contudo, também temos que reconhecer que se, de um lado, essas condutas podem inspirar lutas pela melhoria e mudança geral do trabalho docente na educação básica; de outro, elas podem esvaziar-se e se apresentar como saídas pontuais, reforçando a crença de que o problema da educação assim como sua solução residem apenas nos compromissos do professor.

CAPÍTULO V

A PESQUISA EM DISCUSSÃO

5.1 A CONCEPÇÃO DE PESQUISA DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Captar a compreensão de pesquisa de determinados professores não foi uma tarefa fácil. Em alguns momentos, fica a dúvida do que o professor entende como pesquisa, principalmente quanto às atividades desenvolvidas na educação básica.

Vejamos o que traz Cordeiro da Silva (2008, p. 35) sobre a etimologia do termo:

O vocábulo ‘pesquisa’ vem do verbo latino *perquiro*, que significa ‘procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca’. O particípio passado desse verbo, *perquisitum*, na passagem do latim para o espanhol, deu origem à palavra pesquisa. Vale ressaltar que, apesar da origem remota e viagens linguísticas através do tempo, permaneceu a ideia de busca feita com cuidado e profundidade.

Na análise das entrevistas, existe um entendimento duplo de pesquisa: por um lado, prevalece um sentido amplo e imediato de pesquisar como “[...] buscar conhecimento infinitamente [...]” (PROFESSOR A); por outro, em poucas situações, aparece uma compreensão mais precisa de uma busca que não se dá de forma imediata, que caminhos precisam ser delineados, uma busca que está para além da aparência do fenômeno. A coexistência dessa dupla interpretação, por vezes, torna confuso o próprio posicionamento do entrevistado.

No sentido amplo e imediato, o Professor D conceitua pesquisa como ato cotidiano de conhecer. Para ele, “Pesquisar é conhecer, é você aproximar de alguma coisa, é você querer saber, é você dizer alguma coisa disso”. Baseado nessa concepção, ele afirma, em princípio, que “Toda movimentação da escola é pesquisa, toda nossa existência é pesquisa”.

Também no sentido amplo de atividade cotidiana caminhou a explicação da Professora B: “Pesquisa é prática, é prática cotidiana que a gente faz na nossa vida como um todo independente de você ser professor”. A professora dá o exemplo da atitude do pintor que, antes de pintar uma parede, procura saber se teriam produtos mais modernos para

melhorar/innovar o seu trabalho. Dessa forma, ela conclui que: “Pesquisar é a prática de você avaliar a todo o momento o que está acontecendo no seu cotidiano atual e problematizá-lo e não deixar isso como algo imutável”.

O entendimento de pesquisa no sentido amplo exposto pela maioria dos professores baseia-se em uma atitude cotidiana, orientada por necessidades imediatas, a partir das quais o sujeito busca conhecer algo que não conhece. O problema dessa caracterização cotidiana de pesquisa é que ela não diferencia o desconhecimento individual e social. O desconhecimento de um tema por parte do professor pode ser reflexo de um desconhecimento coletivo em relação àquele assunto. Contudo, esse desconhecimento pode ser apenas individual: nesse caso, ele desconhece determinadas explicações que já foram descobertas e elaboradas social e historicamente. O fato de atualmente um professor desconhecer diferentes abordagens de ensino o coloca na condição de buscar um conhecimento já existente. As pesquisas referidas no entendimento amplo e imediato não fazem essa diferenciação e, nesse sentido, pautam-se no desconhecimento de algo que é individual e não social. Desse modo, a pesquisa seria uma atividade de apropriação de conhecimentos já elaborados e não uma construção sistemática de novos conhecimentos.

A crítica de Saviani, elaborada na década de 1980, à falsa aproximação do método de ensino da Escola Nova com a ciência contribui para nossas reflexões. Segundo esse autor, os fundamentos científicos alegados por essa perspectiva educacional baseiam-se na compreensão de que qualquer busca pelo conhecimento é pesquisa. A respeito desse entendimento de pesquisa como busca de um desconhecido, porém já produzido, assim se posiciona Saviani (2012, p. 47):

[...] se a pesquisa é incursão no desconhecido, [...] é verdade que: primeiro, [...] Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. [...] qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista. Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível se encontrar um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de ‘mentirinha’, da pesquisa de brincadeira.

O fato de o indivíduo desconhecer algo não quer dizer que esse conhecimento não tenha sido produzido; o desconhecido que se torna objeto de pesquisa é aquilo que é desconhecido pela humanidade. É esse desconhecido que se torna problema a ser investigado pela pesquisa; conhecer o desconhecido existente é caso de apropriação e não de pesquisa. Podemos dizer,

então, que toda pesquisa pressupõe apropriações de conhecimento já produzido. Para se construir um projeto de pesquisa, é necessário saber quais são os conhecimentos existentes para identificar o que falta conhecer, porém, o que caracteriza a pesquisa não é a apropriação do já conhecido, mas a produção sistematizada de novos conhecimentos.

Apesar de não considerarmos como atividade de pesquisa o entendimento no sentido amplo e imediato, reconhecemos ser uma atitude de busca importante e necessária na reprodução do indivíduo. Utilizando o pensamento helleriano, poderíamos dizer que relacionar-se cotidianamente com a realidade se tornaria problema, quando ao indivíduo lhe é exigida outra forma e ele não é capaz de romper com o pragmatismo do seu viver cotidiano. Como dizem Abrantes e Martins (2007, p. 322): “Na vida cotidiana, nos defrontamos com uma infinidade de problemas e nos defrontamos com toda espécie de questões empíricas sem que este tipo de experiência tenha qualquer relação com um problema científico”. Enfim, não são todas as situações da vida cotidiana que precisam ser tratadas com o rigor da pesquisa ou mediadas pela reflexão teórica.

Na própria situação de aula, podem surgir dúvidas que levem o professor a buscar determinada informação. Por exemplo, o professor, ao conversar com seus alunos sobre uma modalidade esportiva, pode ficar em dúvida quanto ao uso (se está em vigor ou não) de determinada regra. A necessidade dessa informação pode ser resolvida com a consulta a um livro de regras ou pelo acesso a *internet*. A procura em obter determinada informação não caracteriza que o professor tenha feito pesquisa. Ele foi atrás de algo que tinha necessidade de saber, mas cuja resposta já existia. Essa busca não tinha como intenção produzir conhecimentos novos, procurava simplesmente sanar uma dúvida que surgiu no momento de aula. É claro que essa busca é fundamental na atividade de qualquer indivíduo, principalmente do docente que tem como papel fundamental o ensino, mas nem por isso podemos considerar que tal busca seja uma pesquisa.

Como pontuamos, ao mesmo tempo em que existe o entendimento de pesquisa no sentido amplo e imediato, também aparece, na fala dos entrevistados, a compreensão de pesquisa como uma atividade que busca compreender a realidade de forma mais profunda, necessitando para isso de caminhos e mediações, pois a realidade não se apresentaria compreensível ao sujeito na relação imediata. Por exemplo, o Professor C diz que pesquisa é “[...] a busca de verdades de realidade, busca de compreensão de realidades postas”. O professor chama a atenção para a necessidade de caminhos para chegar até essas verdades e

diz que o percurso a se seguir depende das pistas que são postas pela própria realidade. Além de chamar a atenção para a necessidade de um caminho metodológico, o professor menciona, também, que é preciso um “[...] referencial teórico para você desmistificar um pouco melhor e entender essa realidade que está posta”. Seria uma busca não imediata, um querer conhecer para além da aparência, por isso a necessidade de um método. Uma busca que exige do professor distanciar-se da heterogeneidade de sua cotidianidade e que, mediado por objetivações não cotidianas, procurasse analisar e compreender o fenômeno investigado nas relações que o constituem.

Notamos que, apesar de a maioria dos professores defenderam o entendimento de pesquisa de forma ampla e imediata, seus posicionamentos, por diversas vezes, pareceram-nos ser contraditórios com a concepção de pesquisa expressa. Por exemplo, a Professora B, para quem pesquisa é uma prática cotidiana, defende a ideia de que não tem “[...] formação de educador sem ele ter a consciência de que educar é pesquisar continuamente a sua prática”. Porém, ao perguntarmos se considera possível o professor da educação básica desenvolver pesquisa dentro da sua jornada de trabalho, ela responde:

[...] eu sou um exemplo vivo disso. Eu sou da opinião que 50 horas semanais não tem como. Tem como hoje eu sou, trabalho um horário tendo espaço no outro horário para melhor fazer esse elo [...]. Porque o professor não tem nem tempo para está tendo mais intimidade na relação com a universidade, o que se produz atualmente por ela. É um contexto que o professor tem que trabalhar o tempo todo, aula, aula, aula [...]. Então, eu disse para mim mesma: ‘Eu quero fazer Mestrado e não quero mais isso, eu não aceito mais isso, porque eu gosto demais do que eu faço, mas eu quero fazer com qualidade’.

Apesar de a professora se referir à pesquisa como uma prática cotidiana, fica subentendido, em sua explicação, que não é essa pesquisa que ela almeja. Quando ela diz se sentir um elo, a professora se refere ao espaço e à posição que hoje ela ocupa de ser professora da educação básica em um horário, mas também de ser membro de um grupo de pesquisa da universidade. Parece-nos que, quando ela se reconhece como professora que realiza pesquisa, esse reconhecimento não é decorrente das “pesquisas cotidianas” da sua prática pedagógica e sim do seu relacionamento com o grupo de pesquisa da universidade. Conforme a professora afirma: “Hoje eu me sinto muita satisfeita nessa posição de ter tempo, para que no outro horário eu esteja lá na Ufes, [...], para poder fazer isso, está estudando, porque eu gosto de estudar”. Também comenta: “[...] eu gosto de ser pesquisadora, de trabalhar lá [no grupo de pesquisa da universidade] de produzir trabalhos científicos”.

O Professor D (para quem “toda movimentação da escola é pesquisa”) afirma não se reconhecer como professor pesquisador. Chega a comentar que: “[...] na escola não se faz pesquisa”, porque aula demais emburrece. Diante desse contexto, ele explica:

Eu não tenho vontade de fazer projetos, porque fazer projeto para mim é em casa. É em casa respirando, pensando, é no computador pensando. Na escola, é apagar incêndio, é correndo o tempo inteiro. Eu me escondo na escola para eu ler, eu me escondo na escola para ler e sei que não funciona porque chega alguém e: ‘Está lendo o quê? Tio, você está fazendo o quê?’ Entendeu?

Tal situação nos suscita dúvidas: se o entendimento amplo e imediato fosse realmente convincente, o professor não deveria se reconhecer como um professor que faz pesquisas no seu trabalho? Talvez essa ambiguidade expresse a faísca de um reconhecimento intuitivo de que o próprio discurso do professor pesquisador disseminado pela epistemologia da prática é frágil e traz uma compreensão de pesquisa de “mentirinha”.

Notamos que os sujeitos entrevistados concordam com uma tipificação que diferencia as pesquisas desenvolvidas na escola e aquelas realizadas na universidade. Quase todos os professores fizeram uma diferenciação da pesquisa desenvolvida nessas instituições de ensino. O Professor C sintetiza esse posicionamento: “[...] existe uma pesquisa que a gente faz no cotidiano que a gente nunca vai deixar de ser pesquisador e a pesquisa acadêmica”. As principais diferenciações pontuadas pelos professores entre as pesquisas desenvolvidas por eles na academia para aquelas feitas na escola são:

- a) são lugares sociais diferentes (universidade e escola básica) e cada uma tem seu objetivo e finalidade – a pesquisa da educação básica está mais relacionada com as necessidades diárias da escola e a da universidade se volta a contextos mais amplos;
- b) o tempo diferenciado em que essas atividades ocorrem – a pesquisa da escola acontece no imediato, e a pesquisa acadêmica se efetiva por meio do distanciamento do cotidiano;
- c) a pesquisa da escola é mais simples por ser desprovida de referencial teórico e de um caminho metodológico para orientar a investigação;
- d) a jornada de trabalho da educação básica não permite que a pesquisa seja sistematizada, contextualizada e nem compartilhada.

Assim explica a Professora B:

Eu entendo que as pesquisas acadêmicas e a pesquisa da educação básica são diferentes, porém isso não é ruim. São lugares sociais e cada um tem seu objetivo,

sua finalidade: a universidade, além de formar o futuro educador, produz pesquisas que são também para discutir a escola, mas outras que não necessariamente precisam dialogar com a educação básica. E a recíproca é verdadeira: a educação básica também não é toda pesquisa dela que tem que ser compartilhada com a universidade; pode apenas circular ali mesmo na escola, pois são necessidades diárias da mesma [...]. Então, são pesquisas diferenciadas, acadêmica e educação básica, que podem e devem se aproximar quando o assunto for o cotidiano escolar.

O Professor D diferencia a pesquisa acadêmica da pesquisa da escola, dizendo que a “[...] pesquisa acadêmica é citação, é ABNT, é falar o que os outros querem escutar, é convencimento, é argumento. Pesquisa acadêmica é recorte, é corte da realidade, é um ponto de vista, é quase cão, é foco”. E a “[...] pesquisa da escola é a pesquisa do querer saber. A pesquisa da escola é: ‘Estou com um problema, como resolvo isso?’”. Por essa caracterização, a chamada pesquisa acadêmica assume uma nuance negativa, enquanto a pesquisa da escola básica, um tom pragmático. Ele exemplifica sua fala da seguinte forma:

Eu acho que uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa. A pesquisa na escola, Marluza, a gente vive no imediato: pá pou! É puro acontecimento na escola. Menino, quando manda a gente tomar no cu, a gente não vai pesquisar. O menino quando diz assim: ‘Vou te matar, seu filho da puta’. Você não vai pesquisar, você respira e diz: ‘O que é que eu faço?’ Na academia, você bota uma palavra no texto, você vai na varanda, volta, tira a palavra [...]. Então, são coisas diferentes.

O Professor D procura diferenciar as condições que se têm na educação básica das situações da universidade para o desenvolvimento de tal atividade. Aponta a dificuldade de fazer uma análise distanciada dos acontecimentos. A pesquisa na educação básica é vinculada ao imediato, solução de problema, situação contrária do ambiente da pesquisa feita na academia. A pesquisa acadêmica tem um tempo diferente. Na universidade, o pesquisador tem a possibilidade de distanciar-se do seu objeto de pesquisa e refletir atentamente sobre as questões que constituem a sua investigação.

Nesse mesmo sentido pragmático, o Professor C explica que, na escola,

[...] dá para você fazer pesquisa não de cunho acadêmico [...]. Mas eu acho que, para além da coisa do estudar, de procurar referencial teórico, de percorrer um caminho metodológico, o professor faz, sim, pesquisa. Pesquisa no sentido de tentar compreender aquilo que está acontecendo no momento da aula, na tentativa de compreender aquele movimento que está ocorrendo nas suas aulas e aí tentar modificar a sua prática.

A atividade de pesquisa referida pelo Professor C no momento da aula é uma tentativa de compreensão da realidade bastante incipiente, restrita ao empírico, às impressões. Assim, lembramos que a aparência fenomênica é um nível da realidade a partir do qual se inicia o conhecimento sistematizado e, por isso mesmo, não pode ser descartado; ao contrário, tem

que ser valorizado. Porém, é necessário pensarmos que o contato imediato e aparente propicia um nível de consciência insuficiente para a alteração consciente da prática.

De acordo com Pires (1997, p. 85),

A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação.

Saviani (1996) aponta que, para a superação do senso comum educacional, que seria o conhecimento empírico da educação (primeiro nível de compreensão da realidade), é necessária a constante reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) para se alcançar a compreensão concreta da realidade educacional. Segundo Saviani (1996, p. 23): “[...] se o educador não tiver desenvolvido uma capacidade de refletir profundamente, rigorosamente e globalmente, suas possibilidades de êxito [sobre os problemas da ação educacional] estão bastante diminuídas”.

A reflexão, para o autor, é “[...] um pensamento em segundo grau” (SAVIANI, 1996, p. 16). O autor nos lembra ainda de que: “[...] a ação não pressupõe necessariamente a reflexão, podemos agir sem refletir (embora não seja possível agir sem pensar)” (SAVIANI, 1996, p. 20). O pensamento humano é a expressão do conhecimento do homem sobre a realidade e esse conhecimento decorre de níveis do pensamento. O primeiro nível deriva de um pensar empírico, e o segundo nível, de um pensar teórico (capaz de pensar-se a si próprio). A reflexão defendida por Saviani como necessária ao professor para o enfrentamento dos problemas que afligem a prática educacional vincula-se, então, ao pensamento teórico e não a qualquer pensar.

A reflexão teórica, diferente da reflexão proposta, por Schön (reflexão na ação ou até mesmo a reflexão sobre a reflexão na ação), ultrapassa os limites do que é dado na experiência, ultrapassa o nível do entendimento individual; representa um (re)pensar mais coletivo, em que o professor, auxiliado por elaborações teóricas (conhecimento produzido na esfera da não cotidianidade), compreende os problemas educacionais de uma forma concreta. Nesse sentido, a pesquisa tem como ponto de partida o pensar empírico, mas não se reduz a esse nível de conhecimento.

Apenas um professor não fez diferenciação entre pesquisa da escola básica e da universidade. A Professora E defendeu uma ideia de pesquisa independente do espaço (lugar social) a ser desenvolvida. Para ela, “Pesquisa é investigar, é saciar necessidades de compreensão, é ampliar a visão do todo. Pesquisar é aprofundar para que você não seja [...] alienada”. O termo alienada é expresso pela professora no sentido de não compreensão da realidade. Dessa forma, a pesquisa, para ela, seria uma atividade desalienante, pois possibilitaria ao indivíduo a compreensão de sua realidade.

Essa professora apontou ressalva em seu reconhecimento como professora que faz pesquisa. Ela deixa claro que seria uma pesquisadora superficial e não uma pesquisadora da forma que ela acha que deveria ser.

A Professora E acredita que a pesquisa faça parte do trabalho docente da educação básica, porém percebe que a pesquisa feita pelos professores da educação básica é uma pesquisa superficial, devido às suas condições de trabalho. Nesse contexto, a pesquisa é feita

[...] de forma muito precária, o tempo não permite. A professora tem duas jornadas de trabalho: em casa ela é mãe, mulher e aí é complicado [...]. Então, que tempo que ela teria? Ah! Ela faz à noite. As pessoas ainda brincam: só se for de madrugada. Então, é assim: como mudar isso?

Para essa professora, não seria o espaço que determinaria o nível da pesquisa (superficial ou profunda), mas são as condições de trabalho o fator limitante da pesquisa da escola.

A não diferenciação de pesquisa sinaliza um entendimento de não naturalização, de não aceitação das condições de trabalho em que se encontram os professores da educação básica. Não é a pesquisa da universidade ou da escola que tem que ser diferente, mas são as condições para a sua realização que deveriam ser iguais. Independentemente do local a ser efetuada, “[...] a pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima” (MARX, 1983, p. 20). Marx destaca a importância da pesquisa por ser uma atividade sistemática que possibilita desvelar a dialética da realidade.

Não se pode negar que o trabalho docente envolve, muitas vezes, a busca pelo desconhecido já encontrado socialmente. Por vezes, essa busca pode levar à realização de pesquisas. Contudo, a nosso ver, seria melhor caracterizar essa apropriação do conhecimento já existente de estudo. Por sua vez, a possibilidade de pensar, de modo rápido e emergencial, soluções para problemas imediatos também é uma demanda que se impõe ao professor. Essas soluções

podem mostrar-se, inclusive, bem interessantes. Mas, se não ganharem sistematicidade e se submeterem a reflexões autênticas, perdem sua força e não são passíveis de impulsionar a produção de novos conhecimentos.

Por fim, há muitas aproximações e distanciamentos entre o professor que atua na educação básica e aquele que trabalha no ensino superior. Salta aos olhos que, em geral, o professor universitário que atua em instituições públicas já conseguiu incorporar e ter reconhecida a atividade de pesquisa em sua jornada de trabalho. Essa condição ainda não está presente na maior parte das escolas de educação básica. A existência do tempo do planejamento é uma conquista dos docentes desse nível de escolarização, mas ainda precisa ser consolidada. Além disso, tantas são as atribuições a esse tempo que ele próprio se encontra inflado e descaracterizado (cf. FARIAS, 2013 – projeto Carol).⁴⁴

Assim, dissolver ou fazer com que qualquer busca do professor seja pesquisa, acaba por camuflar esses problemas. Dessa forma, a reivindicação da Professora B perde o sentido: “[...] a Serra poderia ter uma lei que concedesse extensão para esses professores fazerem pesquisa no outro horário para quem tem disponibilidade de horário”. Afinal, por que o professor da educação básica demandaria um tempo específico para realizar pesquisas se, nesse entendimento cotidiano, ele faz pesquisa a todo momento?

5.2 QUANDO PESQUISAM?

Constatamos, pelo histórico dos estudos desses profissionais, que todos eles estiveram, em algum momento de sua trajetória acadêmica, envolvidos com a atividade de pesquisa. Foi percebida uma familiaridade com a pesquisa em níveis diferenciados de um professor para o outro. Há professores que, em suas trajetórias possuem um considerável acúmulo de experiência com essa atividade, como também há professor que relata uma única experiência no desenvolvimento de pesquisa. Os Professores A, B e C sinalizaram terem se aproximado da pesquisa no término do curso de graduação. Já para os Professores D e E, formados na

⁴⁴ Trata-se da pesquisa de Mestrado, ainda em andamento, de Carol Farias que aborda o acúmulo excessivo de tarefas no tempo institucional de planejamento do docente da educação básica do município de Serra (ES).

década de 1980, tal aproximação com os procedimentos da pesquisa só ocorreu mais tarde, nos cursos de pós-graduação.

Foi a partir da Resolução nº 03/87 que se passou a exigir, como pré-requisito para obtenção da titulação de graduação, o trabalho de conclusão de curso (TCC). Percebemos que, desde esse período, há uma tendência cada vez maior nas universidades de promover uma aproximação do graduando com a atividade da pesquisa. Apesar disso, nenhum desses professores mencionou a participação em projeto de iniciação científica na graduação.

Notamos que o maior número de pesquisas desenvolvidas por esses professores ocorreu nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Todos os professores tiveram a experiência com a atividade de pesquisa nesse nível de pós-graduação; já no nível *stricto sensu* três deles tiveram essa experiência (mencionamos três, porque o quarto ingressou no Mestrado recentemente, não havendo iniciado a sua pesquisa).

Dos cinco professores entrevistados, quatro deles assumiram desenvolver pesquisa na escola da educação básica, porém com algumas ressalvas. Essas ressalvas indicam existir um certo ceticismo: será ou não pesquisa o que é desenvolvido por eles?

De forma muito positiva, constatamos que há, entre os professores entrevistados, um desejo comum de apropriar-se de um conhecimento mais desenvolvido produzido na esfera da não cotidianidade. Tal desejo está expresso na fala de todos eles. A Professora E, por diversas vezes, deixa explícita a sua “sede de saber”. O Professor A diz: “Se eu pudesse ficar o dia inteiro estudando, eu ficava [...]”.

Notamos que a procura por cursos e programas de pós-graduações é decorrente tanto de motivações sociais como individuais, necessidades postas pelo trabalho docente e pela progressão na carreira.

O Professor C justifica o seu ingresso na pós-graduação assim: “Eu procurei fazer esse esforço justamente porque eu tenho desejo de compreender um pouco melhor, de entender as práticas, entender o meu modo de ser, de ser professor, de entender o outro, de ser preocupado com a educação [...]”.

A Professora B explicou o ingresso na pós-graduação relacionando-o com determinados momentos da sua vida profissional. Com referência ao seu primeiro curso de pós, ela lembra: “Naquele momento, eu me preocupava em me efetivar, estava muito na moda a pós-

graduação a distância, coisa rápida. Naquele momento, eu não me preocupei muito no que seria, eu queria ter a pós para passar nos concursos”. Já sobre o segundo curso, ela afirma: “Gente, eu preciso fazer outra pós, eu não estou sentindo firmeza em trabalhar com o esporte na escola”. Quanto ao Mestrado: “[...] meu objetivo quando entrei no Mestrado era receber um pouquinho melhor para eu ficar só numa rede e, se eu precisasse, pegaria um contrato de cinco horas, dez horinhas para complementar, não queria ficar como professor 50 horas”.

Ao falar dos motivos que o levaram a fazer várias pós-graduações, o Professor D expôs suas vontades: “Vontade de saber, vontade de estudar, vontade de produzir encontros, vontade de potencializar a vida, vontade de ser agradável na minha conversa”. Mas ele também destaca o ingresso no Mestrado com um momento específico de sua vida profissional: o período que atuava no ensino superior como professor substituto na Ufes.

Chegou uma hora dentro da universidade: estudando, estudando, eu falei: ‘Cara! Eu vou fazer Mestrado. Eu vou fazer Mestrado porque eu estou lendo demais e não sei para onde estou indo. Será que alguém orienta o pensamento?’. Eu falei: ‘Vou fazer Mestrado porque estudar por estudar eu já estou estudando. Quero título, quero poder, quero saber, quero saber, inclusive, do que se trata. Entende?’.

Percebemos que as motivações/necessidades que levaram os professores a ingressar na pós-graduação foram diversas: melhor compreender a realidade que os cerca, apropriar-se de conhecimentos para que possam estar mais preparados no desenvolvimento do seu trabalho, melhor compreensão das diferentes perspectivas teóricas, como também a necessidade de ascender financeiramente na carreira docente e também um certo reconhecimento social proporcionado pela titularização acadêmica.

Destacamos o fato de que, por mais que as motivações possam estar relacionadas com a subjetividade de cada um, há sempre uma relação estabelecida entre subjetividade e objetividade. O interesse pelo conhecimento não é decorrente apenas de um desejo interno e aleatório do professor, mas algo resultante da necessidade de sua realidade objetiva.

5.3 O QUE PESQUISAM?

5.3.1 A pesquisa desenvolvida na graduação e na pós-graduação

O quadro a seguir nos mostra a diversidade de temáticas abordadas nas pesquisas desenvolvidas por esses professores em sua trajetória acadêmica.

Quadro 1 – Pesquisas desenvolvidas pelos professores entrevistados no curso de Graduação e Pós-Graduação

	Graduação	Pós-Graduação		
		Especialização	Mestrado	Doutorado
Professor A	A contribuição da Educação Física na vida dos alunos pós-fase escolar	Alterações da composição corporal em mulheres praticantes de musculação Gestão empresarial de pequenas e médias empresas	A participação da família no resultado escolar	
Professor B	Educação Física na alfabetização de jovens e adultos	Aceleração de aprendizagem no Espírito Santo: uma análise reflexiva junto aos educadores do programa no Ensino Fundamental e suas repercussões no ensino médio Políticas públicas para o Esporte Escolar: analisando a gestão Max Filho na prefeitura de Vila Velha	Narrativas da formação docente na Educação Física de ensino médio da rede estadual de ensino do Espírito Santo	
Professor C	Como o professor dá continuidade a sua formação após ingressar no mercado de trabalho?	Professor de Educação Física escolar: um estudo sobre expectativas no seu ofício Formação continuada em psicopedagogia e psicomotricidade para professores de Educação Física: um estudo metodológico acerca da relação desses saberes e o movimento de inclusivo Reação da família frente ao filho deficiente	Uma porta entreaberta: descrições narradas acerca das experiências cotidianas de sentido subjetivo, em um Programa de Escola Aberta (UNESCO) e um professor de Educação Física nesse lugar-tempo	Ser professor de Educação Física: um estudo fundamentado na fenomenologia & na produção de um discurso existencial
Professor D		Meio ambiente: formação de oficinairos e práticas educativas no Programa de Escola Aberta	De grades e refugos: analisando a cultura da escola na perspectiva da educação intercultural e interdisciplinar	Como os jovens se reinventam na rua?
Professor E		Práticas inovadoras nas aulas de Educação Física		

Os professores transitaram num universo amplo de pesquisa e seus interesses de investigação variaram bastante (prática pedagógica, políticas públicas educacionais, cultura da escola, formação continuada, sentidos subjetivos das experiências cotidianas, histórias de vida dos docentes). Notamos temáticas específicas à área de Educação Física e outras mais amplas relacionados com a educação de forma em geral. Foi perceptível o interesse de alguns professores em analisar os programas voltados para a educação oriundos de políticas públicas municipais, estaduais ou federais, principalmente nos cursos *lato sensu*. Os programas Aceleração de Aprendizagem, Educação em Jornada Ampliada e Escola Aberta foram alguns dos objetos de investigação das pesquisas *lato sensu*. Isso nos mostra o quanto o interesse dos professores não se limita ao seu fazer pedagógico imediato e o quanto eles estão preocupados em compreender contextos mais amplos que ultrapassam os muros da escola.

Constatamos que as escolhas dos temas de pesquisa estão associadas aos desafios postos pela prática social, sejam eles mais imediatos ou não. Lembramos que a prática social põe os desafios, mas depende dos sujeitos assumi-los ou não como seus. Como assevera Saviani (1996, p. 18), todo “[...] problema apresenta um lado objetivo e um lado subjetivo”. O lado subjetivo caracteriza-se pela tomada de consciência da necessidade. Podemos dizer, então, que esses docentes, ao escolherem os seus objetos de pesquisa, mediante as suas concepções de mundo, assumiram subjetivamente como seus os desafios colocados pela prática social objetiva.

De forma a ilustrar como se deu a escolha das temáticas de pesquisa dos professores entrevistados, explicitaremos alguns exemplos.

A Professora B, em sua primeira pós-graduação *lato sensu* (que foi em Psicopedagogia) afirma: “Eu pesquisei [...] uma coisa que eu estava vivendo”. Ela se refere ao Programa de Aceleração de Aprendizagem implantado na rede estadual do ensino fundamental, cuja finalidade era corrigir a defasagem entre idade e série. A professora explica que: “[...] como estava pegando alunos que saíam das turmas de aceleração para entrar no ensino médio, via os professores se queixarem demais. Eles falavam: ‘Meu Deus, esses alunos estão fracos demais para o ensino médio, esse programa é um fiasco’”. Dessa forma, sua pesquisa visava a compreender melhor as causas e as consequências desse programa.

Quanto à pesquisa de sua segunda especialização, a professora lembra que a opção pela temática ocorreu, novamente, mediante o seu contexto de atuação. Na época, era servidora da

municipalidade de Vila Velha e, na escola em que trabalhava, por ser considerada uma escola modelo (devido à estrutura física), era oferecida à comunidade a educação em jornada ampliada.⁴⁵ Explica que sua atuação em um turno era com a Educação Física como componente curricular e, no outro, desenvolvia atividades extracurriculares: projeto de dança e esporte aquático. Assim, a Professora B comenta que o foco de interesse de sua pesquisa estava relacionado com a questão da análise dessa política pública que implementava a educação de jornada ampliada. Seu objetivo era “[...] compreender qual a intencionalidade dessa política pública para a educação no município de Vila Velha, como isso era visto pelos pais, pela comunidade”.

O foco de investigação do Professor C em sua pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado em Educação) foi sobre o programa Escola Aberta. O professor comenta ter sido oficinairo voluntário desse programa no ano de 2004 e 2005, ministrando oficina de futebol nos finais de semana em uma das escolas de Serra. Diz, também, que, na época, ele se perguntava: “[...] Que programa era esse e qual o sentido de ter esse programa na escola? Por que os alunos saem mais cedo e alguns permanecem mais tempo? Alguns vêm aqui mas não têm uma recorrência? Os oficinairos mudam, não mudam? Não se importam mais com a questão financeira?” O professor enfatiza o quanto essas questões chamaram a sua atenção e que, então, sua investigação no Mestrado se deu pelo fato de querer “[...] entender um pouco melhor os sentidos subjetivos encontrados por esses participantes do programa da Escola Aberta”. Ele explica que o objetivo da pesquisa era “[...] escrever narrativamente o que acontecia naquele vivido ali”.

A Professora E comenta que cursou a sua pós-graduação *lato sensu* em Educação Física escolar quando estava na coordenação de área da formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Vitória. O foco de sua investigação foi “[...] mostrar que tinha práticas inovadoras acontecendo, inovadoras no sentido de sair daquela coisa do conteúdo pelo conteúdo, aquela coisa tradicional. Professores que levavam os seus alunos a pensar essa sociedade, levar os alunos a um trabalho diferenciado daquela coisa de só esporte”. A professora considerava importante, até pela posição que ocupava na formação continuada, dar visibilidade àquelas “práticas inovadoras” que ocorriam nas escolas municipais de Vitória, de

⁴⁵ O aluno permanecia os dois turnos na escola: um turno com atividades “normais” da grade curricular e, no outro, atividades extracurriculares, como oficinas esportivas, artísticas e reforço escolar.

forma a desconstruir um imaginário negativo que tinha se construído sobre as práticas pedagógicas dos professores da Educação Física.

Vimos nesses relatos que as pesquisas dos professores partiram da sua realidade empírica, de seu cotidiano, uma realidade que se apresenta, num primeiro momento, de forma caótica e que precisa ser compreendida melhor. Para isso, há necessidade de um esforço não cotidiano, um esforço que procure desvelar o fenômeno para além da aparência, um esforço no sentido de compreender o objeto investigado em sua forma concreta, compreendê-lo nas relações que o constituem.

5.3.2 A “pesquisa” desenvolvida na escola

As pesquisas que os professores dizem realizar na escola apontaram para uma busca em função da demanda da prática pedagógica. Os temas desenvolvidos na escola por esses professores foram identificados: busca na literatura de assuntos não conhecidos pelos professores; projetos de conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos; aprofundamento de conhecimento sobre o conteúdo para melhor explorá-lo; elaboração de formas diferentes de tratar o conteúdo para viabilizar a sua materialização de acordo com as concepções éticas e políticas do professor, planejamento das sequências de aulas de forma a problematizar os conteúdos a serem trabalhados; produção de materiais didáticos. Por mais exemplos que os professores possam ter dado, fica difícil diferenciarmos essas atividades desenvolvidas e apresentadas aqui como pesquisa daquelas atividades que normalmente fazem parte do planejamento docente ou daquilo que chamamos de momentos de estudo (apropriação do conhecimento já existente).

Importante destacar que algumas atividades relatadas pelos professores, apesar de não identificarmos como pesquisa, também não as consideramos como buscas imediatas ou atividades cotidianas. Percebemos que há estudos (do conhecimento existente, porém desconhecidos por eles) em que os professores motivados para melhor compreender ou querer qualificar o seu trabalho, buscam apropriar-se de conhecimentos não cotidianos de forma a enriquecer a sua formação/atuação/trabalho. Há também planejamentos em que os

professores, numa relação de consciência com o gênero, tentam pensar formas de trabalhar o conteúdo de maneira mais contextualizada, procurando dar materialidade às suas concepções éticas e políticas.

Porém, percebemos que esses esforços, na maioria das vezes, ocorrem fora da jornada de trabalho. São esforços individuais em que os professores tendem a concentrar a sua atenção na apropriação de um conhecimento não cotidiano, promovendo processos de homogeneização, elevando-o acima da heterogeneidade da vida e do pensamento cotidiano, tornando as suas intervenções mais conscientes e enriquecedoras. Tais fatos nos fazem pensar que, não necessariamente, a pesquisa é a única estratégia capaz de dar consistência ao trabalho do professor.

A Professora E faz uma observação: “Sempre faço [pesquisa] para dar aula. Não tenho aquele caderninho escrito, não, de todo ano repetir a mesma coisa, não. Mas é o que deveria ser? Não, é superficial”. Ela esclarece que a atividade de pesquisa desenvolvida por ela na escola se dava no planejamento colaborativo que era feito em parceria com mais duas professoras da área, porém de outras escolas. Esses encontros aconteciam semanalmente no dia de planejamento destinado à área da Educação Física. Os encontros ocorriam na jornada de trabalho, porém as pesquisas aconteciam individualmente para além da carga horária de trabalho. A pesquisa desenvolvida era no sentido de aprofundamento da temática a ser trabalhada. Buscavam-se uma melhor compreensão dos conteúdos em relação ao seu contexto histórico e social, para que, quando trabalhado com o aluno, fosse explorado de uma forma mais ampla. O conhecimento apropriado era socializado e discutido coletivamente. Além disso, também tinham o objetivo de pensar formas de materializar, por meio do conteúdo, concepções éticas e políticas defendidas pelo grupo. A Professora E explica:

Nós trabalhamos com tema e cada tema exigia pesquisa. A gente não pesquisava autores que falavam de educação de forma mais profunda, mas a gente pesquisava dentro daquilo que a gente necessitava [...]. Foram pesquisas superficiais, mas foram pesquisas. Não da forma que eu gostaria, porque requer tempo e eu não tinha esse tempo.

O Professor C ilustra da seguinte forma a atividade de pesquisa desenvolvida por ele na educação básica.

[...] por exemplo, a criança que chegou na turma que eu peguei no início do ano e a criança tinha um problema motor. Onde que se insere o pesquisador? Chamar os pais para conversar, aprender um pouco melhor o que ela tem para, a partir daí, estudar um pouco para possibilitar a ela uma aula de Educação Física em que ela se veja na aula, participe da aula e que traga bem-estar para ela. Nesse sentido, eu

considero que isso é uma pesquisa, não pode ser outra coisa. É pesquisa, você foi em busca de alguma coisa, a partir de uma demanda que estava posta. A realidade era qual? A menina que estava com determinada limitação. Ela tinha uma outra possibilidade de movimento? E aí, eu fui aonde? Eu fui buscar um pouco compreender os modos diferenciados de como poderia atuar com ela. Isso é pesquisa.

Já o Professor A explica que a pesquisa realizada por ele na educação básica ocorre no desenvolvimento da aula junto com o aluno. Dessa forma, pesquisa é identificada com projeto para o desenvolvimento dos conteúdos em aula:

Fizemos um projeto de esporte de aventura no morro Mestre Álvaro com as oitavas séries. Eles tiveram toda uma preparação antes. Como era uma corrida de aventura, eu tive todo um trabalho com eles durante o segundo semestre para culminar neste projeto de preparação física. [...] eu tenho um acompanhamento com eles assim: primeiro, logo no início do ano, fazemos o teste de Cooper de 12 minutos. Na quadra, vamos correr os 12 minutos: Quantos metros? Quanto que deu a sua frequência cardíaca quando acabou de correr? Quando era de repouso? E a gente vai acompanhando o ano inteiro. De tanto em tanto tempo, a gente repete. No final do ano, eu posso mostrar para eles se teve alguma mudança ou não. A gente vai comparando durante o ano: ‘Olha, a sua frequência cardíaca em repouso era tanto, depois que você começou a fazer exercício, olha como ela caiu. Olha quando você correu pela primeira vez, você terminou o exercício com 180 batimentos, hoje você terminou com 160’ e isso a gente vai trabalhando durante o ano.

Questionada sobre a possibilidade de a pesquisa ser desenvolvida na jornada de trabalho, a Professora B explica: “Dentro das 25, eu faço aquela pesquisa da minha prática pedagógica, no sentido de pesquisar para trazer sempre o melhor no dia seguinte sempre problematizando [...]”. Conforme a fala da Professora B, dentro da jornada de trabalho, é possível o professor fazer “[...] a pesquisa para ele montar o que ele vai levar no dia seguinte”. Vejamos um dos exemplos: “[...] você faz um projeto, igual eu estou fazendo atualmente: Diversidade cultural. Aí tem que fazer uns bonequinhos de pano, mas eu tenho quatro turmas de 25 alunos cada uma. Como fazer bonequinho de pano? Que modelo fazer para quatro turmas de 25? Eu tenho que pesquisar [...]”. Para a Professora B, o que não daria para se fazer nas 25 horas semanais é “[...] melhor contextualizar isso, [...] publicizar no sentido de [...] transformar isso em fonte escrita e, a partir daí, dividir com os pares na formação, dali de repente virar um livro, para isso ele não tem tempo”.

Como vimos, todas as atividades exemplificadas são extremamente necessárias ao trabalho do professor, demonstram uma preocupação do professor em planejar o seu trabalho, afastando-o da ação improvisada (apesar da imprevisibilidade da prática pedagógica, as aulas são planejadas). Percebemos que as ações dos professores entrevistados são racionalizadas, organizadas e coordenadas em prol da obtenção de seus objetivos pedagógicos, políticos e éticos. Estudar profundamente o conteúdo a ser socializado com o aluno, buscar

conhecimento sistematizado para melhor compreender a deficiência do seu aluno e, assim, elaborar atividades de acordo com suas necessidades e possibilidades, trabalhar com determinados conteúdos com metodologias diferenciadas, preparar o seu próprio material didático a ser utilizado em aula, a nosso ver, são atividades valiosas e não cotidianas, mas que caracterizam muito bem a amplitude do planejamento e não a pesquisa. Reconhecemos nessas atividades um trabalho intelectual, por vezes, resultado de processos que demandam certo nível de homogeneização dos professores com os conhecimentos não cotidianos, porém não podemos considerá-las como pesquisas. Não podemos negar que tais atividades perpassam por uma busca de conhecimento, mas, como dissemos, uma busca que parte do desconhecimento individual.

Não percebemos que essas atividades tenham a preocupação com a produção de conhecimentos novos para o campo educacional. A busca por conhecimento se subordina e se condiciona ao objetivo fundamental, que é a qualidade da intervenção da prática pedagógica, ou seja, o ensino. A produção de conhecimento por meio da atividade da pesquisa requer uma sistematização explicativa rigorosa dos elementos que compõem o fenômeno investigado, em um processo analítico e sintético, de forma que possa se exprimir a realidade concreta em toda sua totalidade e relações em abstrações conceituais. Não parece que seja essa a preocupação dos professores. Isso porque, além das condições de trabalho não permitirem, ensino e pesquisa não possuem a mesma identidade.

Houve um relato que fez menção à atividade desenvolvida na escola articulada à ideia de testar, de experimentar didaticamente, como se a própria aula fosse um laboratório. Tal relato adveio justamente do professor que não se reconheceu como pesquisador:

Peguei cinco turmas [1º ano] e duas turmas de 2º ano, aí falei assim: ‘Cara! Vou morrer’. Porque eu quero ver a coisa acontecendo, se eu ficar lá esperando que a coisa aconteça, acontece de tudo e não é isso que eu quero. Eu quero fazer experiência, eu quero fazer laboratório. Como isso acontece? Peguei as crianças e tracei um mês, um mês de contação de história, fantoches, desenhos de bonecos, dobraduras e ia nessa movimentação. Como funciona? Ia ali fazendo teste [...]. No segundo mês, processo em dupla, em trio para eles aprenderem a socializar bola, bastão.

O breve relato do professor sobre o experimento da organização do ensino (apesar de não ter sido sistematizado de forma rigorosa, com coleta e organização de dados, análise e interpretação com base em reflexões teóricas) nos faz lembrar a posição que defende um objeto diferenciado para as chamadas pesquisas da educação básica. Segundo essa defesa, a prática pedagógica constitui esse objeto.

Nascimento (2011), baseada nos princípios da pedagogia histórico-cultural e no método materialismo histórico-dialético, discute a possibilidade de o professor vir a fazer pesquisa utilizando o seu próprio espaço de aula. A autora traz o experimento didático como procedimento metodológico para obtenção de dados da pesquisa. O procedimento metodológico está subordinado ao objeto de pesquisa, ou seja, o objeto da pesquisa não está dado na realidade, mas será provocado para que apareça na ação do professor. Assim, a organização do ensino passa a ser o objeto de pesquisa do professor. A autora esclarece que “[...] o experimento didático cria uma situação de ensino especialmente organizada para fins da pesquisa. Ele responde, em primeiro lugar, à necessidade da pesquisa e não a necessidade do ensino presente na situação escolar” (NASCIMENTO, 2011, p. 11).

Após a obtenção dos dados por meio do experimento didático, a autora evidencia outros momentos da pesquisa, que é o processo de organização dos dados (lapidação do conjunto caótico de fatos obtidos da realidade empírica) e o processo de análise dos dados. Nascimento (2011, p. 14) deixa claro, na etapa da análise dos dados, que: “[...] a descrição dos fatos não é suficiente, é necessário explicar o fenômeno investigado, explicitando aquilo que não nos parece de imediato e que está oculto quando nos relacionamos diretamente com o fenômeno”. Dessa forma a proposta do experimento didático exige do professor uma distanciamento da heterogeneidade da vida e dos pensamentos cotidianos, promovendo o processo de homogeneização. Mediado por objetivações não cotidianas, o professor concentra os seus esforços e atenção na compreensão e interpretação dos dados coletados, exprimindo por meio de abstrações conceituais o movimento do objeto investigado.

Entendemos que o experimento didático é uma dentre as várias outras possibilidades de pesquisa, de forma a contribuir com a produção de conhecimento da área educacional. Tal atividade demanda um caminho do cotidiano para o não cotidiano e, desse modo, necessita de um método sistematizado. Além disso, o foco sai do aluno e se volta para a própria organização de ensino. Aqui seria diferente do que narra o Professor D .

Interessante notarmos que, mesmo que aconteça no momento da aula, pesquisar e ensinar são vistos, na proposição da autora, como atividades distintas, que vão ao encontro das observações feitas por Saviani (2012) em relação à identificação equivocada da Escola Nova entre ensino e pesquisa. Saviani defende a ideia de que pesquisa é a incursão no desconhecido e o ensino é a incursão no conhecido. Dessa forma, o objetivo do pesquisador está em avançar o conhecimento como o objetivo do professor é fazer desenvolver o aluno.

A nosso ver, equivocada também está a perspectiva de formação do professor reflexivo/pesquisador, quando propõe priorizar a formação do “pesquisador” na formação do professor, principalmente quando a pesquisa proposta é a busca pragmática por solução de problema da prática imediata. Parece que a indistinção entre ensino e pesquisa, tanto na Escola Nova como no professor reflexivo/pesquisador, reforça uma concepção que deprecia o ato de ensinar.

Outro ponto importante ainda a ser tratado neste tópico é que, como prevíamos em nossa hipótese, a falta de tempo traduzida na exaustiva jornada de trabalho do professor foi a principal dificuldade apontada para que essa atividade faça parte do trabalho docente. Apenas um professor considerou não ver problema para o desenvolvimento de pesquisa na educação básica: “Não consigo ver dificuldade nenhuma de se fazer pesquisa na escola. Nenhuma. Basta se organizar e ter o interesse de fazer, o compromisso [...]” (PROFESSOR A). Questionado sobre a possibilidade do desenvolvimento da pesquisa na educação básica, o Professor A afirma:

Acho sim, se ele tiver compromisso, acho sim. As desculpas são sempre eu não tenho tempo, eu não consigo, eu trabalho em duas escolas, eu tenho família, eu tenho filho, eu tenho casa,... Me parece que sempre tem uma fuga para não fazer. Não todos, lógico. Mas sempre tem uma desculpa para não se fazer. Eu não tenho tempo, isso dá muito trabalho. Eu tenho muito conteúdo para aplicar, sempre tem uma fuga.

O Professor A explica que: “[...] quando eu digo que não tenho dificuldade, porque eu não vejo problema de levar para além da minha jornada. Eu não vejo dificuldade de fazer à noite, mas na escola o tempo, sim, prejudica”. Também considera que: “A escola é uma loucura, são inúmeras as situações, as cinco aulas de planejamento não dá para fazer tudo [...]”.

Não poderíamos deixar de mencionar que a possibilidade de a atividade da pesquisa fazer parte do trabalho docente sob condição de extrapolar a jornada de trabalho nos remete às reflexões das pesquisadoras Garcia e Anadon (2009), para quem os discursos subjacentes às políticas públicas da educação básica têm promovido, para além da intensificação do trabalho docente, uma autointensificação. As autoras argumentam que:

[...] a intensificação do trabalho docente nos tempos contemporâneos é [...] resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativamente àquilo que as professoras são ou deveriam ser profissionalmente, àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola (2009, p. 71).

Segundo as autoras, “[...] termos como cidadania, qualidade de ensino, compromisso social, doação, empenho, comprometimento docente e relação dialógica aparecem no interior dos discursos das políticas educacionais oficiais, interpelando as professoras em suas imagens e autoimagens docentes” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 69). Assim, esforços que vão para além da carga horária estipulada ao trabalho do professor são aceitos em nome do profissionalismo, do comprometimento social, da responsabilidade e da qualidade do profissional.

Percebe-se, pelo relato do Professor A, que a sua compreensão cria um clima de cobrança, de culpabilização com os outros profissionais da escola. Parece que a falta de condições objetivas para a realização do trabalho é invisibilizada pelo próprio professor, como se a atividade docente dependesse apenas da subjetividade, da força de vontade, da motivação de cada um.

5.4 A DEFINIÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

A captação da realidade por si mesma não assegura o seu real conhecimento; exige-se, para isso, a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada. Assim, impõe-se a importância do pensamento teórico. O pensamento teórico opera “[...] por meio de conceitos, entendidos como uma forma de atividade mental pela qual se reproduz o objeto idealizado e seu sistema de relações, numa unidade que reflete a essência do movimento do objeto material” (ABRANTES; MARTINS, 2006, p. 9).

Como observam Abrantes e Martins (2006, p. 9): “[...] ter um conceito sobre [...] o objeto significa saber reproduzir mentalmente o seu conteúdo, saber construí-lo”.

Como dito, todo indivíduo que se propõe à atividade da pesquisa precisa se apropriar das elaborações teóricas pertinentes ao seu objeto de investigação. O horizonte é o de conhecer o que há de mais desenvolvido, mas também de escolher, mediante as suas concepções de mundo, referências explicativas mediadoras de análise, que possam contribuir com a interpretação dos dados e com a produção de novos conhecimentos.

A escolha do referencial teórico de uma pesquisa se dá pelo potencial explicativo que determinada produção teórica oferece para a análise e interpretação dos dados do objeto investigado e também pela convergência dessa lógica explicativa com a concepção de mundo do pesquisador.

Quando questionados sobre os referenciais teóricos utilizados em suas pesquisas, identificamos dois posicionamentos opostos: de um lado, a não clareza do referencial teórico adotado; de outro, uma familiaridade teórica com conceitos, categorias e tradições de estudo.

Notamos a timidez em relação ao referencial teórico, quando alguns professores se limitavam a mencionar nomes de autores, não fazendo referência aos conceitos e categorias da pesquisa e não justificando a escolha de um autor e não outro. Houve caso que nem os nomes de autores foram lembrados.

Questionado sobre a base teórica que fundamentou a sua pesquisa na graduação em 2004, o Professor A diz: “Não lembro, agora, realmente, não lembro”. Sobre a segunda pesquisa em sua especialização de Fisiologia do Exercício, o professor comenta que: “[...] um dos livros que mais trabalhei foi o livro de fisiologia do exercício de Mcardle,⁴⁶ Maurício de Arruda⁴⁷ sobre avaliação física”. O professor cita autores, mas não explica as contribuições conceituais. Já na terceira pesquisa no curso a distância de Especialização em Gestão Empresarial, o professor explica que a escolha do referencial teórico ocorreu de forma aleatória:

O de gestão não teve um referencial, [...] eu fui na própria biblioteca da faculdade e busquei nos trabalhos que tinham sido feitos, e em cima desses trabalhos é que eu fui escrevendo o meu. [...] o que eu fazia era ir na livraria via os títulos: ‘Ah! Gestão de empresa!’ Então comprava o livro. ‘Sucesso empresarial!’ Comprava esse livro. Ia fazendo por esse caminho.

Essa tímida aproximação com os referenciais teóricos também foi observada em geral nas pesquisas das graduações e especializações. Poucos foram os professores que se mostraram familiarizados com os referenciais teóricos desde a pesquisa da graduação.

A aproximação teórica foi percebida de forma mais consistente nas pesquisas da pós-graduação *stricto sensu*. O próprio Professor C, ao falar de sua formação como pesquisador, recorda:

A graduação [...] foi o pontapé inicial. [...] mas foi no Mestrado que eu comecei a entender mesmo: qual importância da pesquisa? Por que é importante pesquisar?

⁴⁶ Pesquisador norte-americano na área de Fisiologia do exercício.

⁴⁷ Autor de livros na área de Cinesiologia e Biomecânica aplicados à musculação.

Onde você tem que ir? A importância não apenas de fazer revisão de literatura, mas de ir nos marcos teóricos, entender o que eles estão falando, para ver qual a interpretação que você faz e não a de um terceiro. Os caminhos metodológicos da pesquisa, qual a diferença de entrevista, de questionário? São coisas que, na formação inicial, não possibilitaram, naquele momento ali, naquela minha vivência inserida naquele contexto, de eu dar conta dessa demanda toda. Mas, a partir do Mestrado, sim, eu inseri de forma mais pesquisador, vamos dizer assim.

Alguns professores procuraram, de forma sucinta, explicar conceitos, tendências teóricas, identificando as contribuições das produções teóricas. O Professor D, por exemplo, explica que sua pesquisa acontecerá numa escola de ensino médio, onde ele buscará compreender: o que os jovens estão experimentando na rua? Quais são as experiências que têm provocado afetamento nesses sujeitos? Quais são as experiências produzidas que têm potencializado encontros? Conforme o professor expunha a problemática de sua pesquisa, ele também pontuava as contribuições de diversos autores e a concepção adotada de jovem e experiência.

O Professor C deixa claro que, em sua dissertação de Mestrado sobre o programa Escola Aberta (comentada no tópico anterior), recorreu à corrente filosófica existencialista e se valeu de autores diversos (Paulo Freire, Sartre, Eric Fromm e Certeau). Por mais que possamos questionar a junção feita desses autores, o Professor C explica os fundamentos teóricos e as categorias que esses autores ofereceram para sua pesquisa. Já na pesquisa de Doutorado, ele procurou investigar: “Como se constitui o ser professor de Educação Física?”. Ele manteve a opção pela tradição existencialista, mas, nesse momento, recorreu ao filósofo Heidegger e à sua noção de cuidado.

Outro fato nos chamou a atenção, mais especificamente entre os professores que já fizeram ou ainda fazem o Mestrado: todos sinalizaram a escolha de o referencial teórico de suas pesquisas ocorrer em consonância com o grupo de pesquisa do orientador.

A Professora B comenta que o seu projeto inicial de investigação no Mestrado teve que ser modificado para adequar-se ao referencial teórico do grupo de pesquisa do seu orientador. A professora diz que o orientador chegou até ela e disse: “[...] que não aceitava esse tipo de projeto, nem esse referencial, primeiro você vai estudar o referencial do grupo [...] e aí você vai montar o seu projeto”. A professora acrescenta: “Na verdade, eu não distanciei tanto do que eu queria, que era a discussão de práticas curriculares da rede estadual de ensino, porém num outro enfoque”. Ela explica que acabou pesquisando histórias de vidas de docente e que, dentro desse contexto, “[...] surgiu também a discussão de práticas curriculares [...]”, que era a temática que, inicialmente, queria pesquisar.

Também o Professor C afirma que a definição do referencial teórico de sua pesquisa no Mestrado ocorreu de acordo com os estudos de seu orientador: “Na entrada do Mestrado, o referencial que a gente utiliza, até mesmo pela linha de pesquisa em que a gente está inserido e sob a orientação do professor [orientador], justamente é um referencial teórico mais da vertente existencialista”.

O Professor A também mencionou que está à espera do orientador para a definição do referencial teórico a ser adotado: “[...] já comecei a ler uns livros sobre fracasso escolar, mas estou esperando mesmo ter a confirmação de quem será o orientador”.

O Professor D explica que, no Mestrado, a sua intenção inicial era investigar a necessidade de práticas interdisciplinares no interior da escola. Mas depois, com o envolvimento com o grupo de pesquisa, o seu objeto e a sua base teórica se ampliaram:

[...] eu fui percebendo que a discussão da Educação Física de interdisciplinaridade não me ajudava [...]. E fui acabar caindo num grupo de pesquisa lá do programa de educação junto com o povo do Mestrado e do Doutorado, que se chamava MOVER que já discutia movimentos sociais, que já discutia gênero, que já discutia outros autores que hoje se chamam de antifundacionais ou dos estudos culturais. Então, foi uma sacudida na minha cabeça [...].

Sobre o fato de a escolha do referencial teórico das dissertações dos orientandos de Mestrado estar submetida à escolha do orientador, em princípio, pode parecer negativo, como se fosse uma imposição do orientador. Não negamos que isso possa ocorrer, porém Severino (2002, p. 79) alerta que: “Por mais difícil que possa ser, nesta relação deve estar presente uma interação dialética em que esteja ausente qualquer forma de opressão ou de submissão”. Para Severino, essa relação é uma troca de experiências de sujeitos com conhecimentos em fases diferentes, em que o orientador estabelece com seu orientando uma relação educativa, “[...] um trabalho conjunto em que ambas as partes crescem se enriquecendo reciprocamente” (p. 78). Assim: “A função do orientador deveria ser aquela de um educador, cuja experiência, mais amadurecida, ele compartilha com o orientando, num processo conjunto de construção de conhecimento” (p.77)

Baseados nas ideias de Kant, os autores Alves e Bianchetti (2012) analisam a pós-graduação como um processo heterônomo em que o orientando, com o auxílio do seu orientador, alcança a autonomia intelectual para posteriores pesquisas.

Para Saviani (2002, p. 154), a autonomia intelectual e a originalidade são pontos de chegada do Mestrado. Assim, ele afirma:

Supõe [...] que é a conclusão do mestrado que propiciará o preenchimento desses requisitos, uma vez que tendo realizado com o apoio do orientador, um trabalho completo de investigação, esse exercício nas lides da pesquisa lhe permitirá adquirir um domínio teórico e prático do processo, atingindo assim, a desejada autonomia intelectual que lhe facilitará a formulação original de novos objetos de investigação. Dessa forma, enquanto para o mestrado a autonomia intelectual e a originalidade constituem como ponto de chegada, um resultado, para o doutorado esses requisitos se põem no ponto de partida como condições prévias para a realização da etapa final do processo de formação do pesquisador, levado a cabo pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Dessa maneira, os professores entrevistados enfatizam que, independentemente se o referencial teórico foi inicialmente abraçado com empolgação ou não por eles, o orientador tem um lugar muito importante na definição. Parece que, mais que uma imposição, eles reconhecem a condução do orientador como central na sua formação de pesquisadores. Nesse sentido, na figura do orientador se condensa o esforço e a responsabilidade de uma geração de pesquisadores na introdução e formação de uma nova geração.

Notamos, nos referenciais citados pelos professores, a presença expressiva de autores não pertencentes à área da Educação Física (Walter Benjamin, Michel de Certeau, Paulo Freire, Sartre, Heidegger, Spinoza, Jorge Larossa etc.). Inclusive, vários foram os professores que, de uma forma ou de outra, chamaram a atenção para a necessidade de se buscar referenciais teóricos fora da Educação Física para oxigenar a própria área.

A Professora B sustentou que o professor de Educação Física tem que primeiramente se entender como educador. A área tem dificuldade porque às vezes não dialoga com contextos mais amplos. Em sua opinião, “[...] a produção teórica da educação como um todo vem em primeiro lugar. Eu tenho que compreender o que hoje se discute de políticas públicas educacionais, o que se discute sobre planejamento, sobre práticas curriculares no contexto educação”.

Já o Professor C defendeu a importância do contato com outras leituras pelo exemplo de uma disciplina cursada no Centro Pedagógico (hoje chamado Centro de Educação) da Ufes: “[...] eu gostei muito das leituras indicadas, que são leituras que a gente não faz na Educação Física acerca da vertente existencialista”. Como pontuado, esse contato representou mudança de perspectiva de vida.

O professor D deixa claro o seu posicionamento quanto à limitação aos referenciais teóricos da área, inclusive indicando suas preferências:

[...] eu ia percebendo que aquela cultura corporal do Coletivo de Autores já não me atendia. Porque é uma ideia de cultura ainda bastante positivista. Que é a gente levar cultura para a escola, a cultura já está lá, o aluno já está lá com a cultura. Aí, você tem que voltar para o Paulo Freire, entendeu, que a gente não lê na Educação Física, porque alguns foram se apropriando de um discurso pedagógico na Educação Física que deixou a gente um tanto quanto limitado.

Em relação às “pesquisas” desenvolvidas na escola da educação básica, não foi mencionada a utilização de nenhum referencial teórico.

Por sinal, o não diálogo com a produção teórica foi apontado por vários professores como uma das diferenças entre a pesquisa desenvolvida na universidade daquela realizada na escola da educação básica.

O Professor A sintetiza qual a relação existente entre a pesquisa desenvolvida por ele na educação básica com a produção teórica:

[...] a nossa pesquisa na escola é mais simples; não é uma pesquisa com tanto referencial teórico, é uma pesquisa mais simples [...]. Não é uma pesquisa que eu fico buscando vários, vários, vários livros, é uma pesquisa mais simples. Ela é mais simplificada para atender àquele momento, àquela realidade que estou vivendo ali. Enquanto o que eu percebo da pesquisa acadêmica ela é mais estudada, ela é mais buscada, ela é mais lida. Você pega inúmeros autores, inúmeras referências enquanto a da escola é bem mais simples.

Quando não se utiliza de um referencial conceitual, a pesquisa não consegue superar o nível do conhecimento imediato, do pensamento empírico. Como asseveram Abrantes e Martins (2007, p. 323): “[...] não é possível [...] construir conhecimento novo, sendo prisioneiros do empírico”.

Para melhor expressarmos a ideia do que seria a atividade de pesquisa sem a utilização do conhecimento teórico, utilizaremos a metáfora do mergulho produzida por Abrantes e Martins (2007, p. 320-321):

[...] acreditamos que um indivíduo imerso na realidade imediata, sem apoio de conceitos que sintetizam a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se afogar numa imensidão de informações caóticas ou, no melhor dos casos, realizar avanços lentos e insignificantes à custa de muito se debater, como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água.

Não temos o intuito de desmerecer as atitudes de buscas dos professores que é fundamental na docência, nem culpabilizar o professor por não fazer pesquisa na escola básica. A nossa análise encaminha-se no sentido de argumentar sobre a fragilidade da perspectiva teórica do professor pesquisador/reflexivo, como perspectiva de formação docente, que, baseada numa compreensão de conhecimento que não diferencia o científico do senso comum, banaliza a

pesquisa como se fosse uma reflexão sobre a prática, tendo a experiência e o senso comum como mediação. Assim, a pesquisa é percebida como uma estratégia articuladora, não entre teoria e prática, mas entre pensamento e a ação. Como diz Moraes (2003, p. 56) referindo-se à atividade da pesquisa, “[...] não se trata mais de conhecer a realidade, de intervir sobre ela, mas tão somente de perguntar como ocupar-se dela melhor, como alcançar mais eficazmente os objetivos”.

No tipo de “pesquisa” preconizada pelo movimento da epistemologia da prática, podemos dizer que, ao invés de articulação entre teoria e prática, há uma oposição absoluta entre essas duas formas do comportamento do homem diante da realidade. Como afirma Vázquez (2011, p. 242), o prático contrapõe-se absolutamente à teoria, considerando-a desnecessária e até nociva à prática:

Em vez de formulações teóricas, temos assim o ponto de vista do ‘senso comum’, que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos. Em lugar destes, temos toda uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas [...]. A prática se basta a si mesma e o ‘senso comum’ situa-se passivamente, numa atitude acrítica em relação a ela. O ‘senso comum’ é o sentido da prática. Como não há inadequação entre senso comum e prática, para a consciência comum, ordinária, o critério que se estabelece em sua leitura direta e imediata é inapelável. A consciência comum vê a si mesma em oposição à teoria, já que a intromissão desta no processo prático lhe parece perturbadora. A prioridade absoluta corresponde à prática, e tanto mais quanto menos estiver impregnada de ingredientes teóricos. Por isso, o ponto de vista do ‘senso comum’ é o praticismo: prática sem teoria, ou com o mínimo dela.

Assim, pensamos que o movimento da epistemologia da prática se equivoca ao pensar uma perspectiva de formação pautada no pressuposto de um superdimensionamento do conhecimento prático. Erra também, ao propor a formação de um professor pesquisador cuja a atividade de pesquisa almejada é a busca de resolução de problema da prática imediata, tendo o senso comum como referência. E, principalmente, engana-se ao pensar que o problema teoria e prática pode ser resolvido na articulação entre pensamento empírico e ação. Podemos, então, dizer, baseada no pensamento helleriano, que essa perspectiva de formação está sob o fenômeno da alienação, pois há o prolongamento da vida cotidiana para uma esfera em que as formas imediatas de se relacionar com a realidade deveriam ser colocadas em xeque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, nesta dissertação, compreender como os professores de Educação Física concebem e realizam a atividade da pesquisa em seu trabalho e qual relação entre teoria e prática embasa tal concepção. Podemos dizer que a relação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente foi o pano de fundo que norteou toda a nossa pesquisa. A temática da atividade da pesquisa na escola básica atravessou essa discussão, por ser vista por grande parte da literatura acadêmica (incorporada até mesmo nos discursos da legislação oficial) como uma estratégia formativa que possibilitaria a melhor articulação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente.

Para a realização da investigação, recorremos ao referencial teórico marxista. Isso nos permitiu compreender a relação teoria e prática de uma forma dialética. A prática tem uma prioridade ontológica em relação à teoria: o homem, em sua ação transformadora sobre a natureza, desenvolveu suas capacidades intelectivas ao ponto de poder projetar mentalmente a sua ação. Para o marxismo, a prática é o fundamento, a finalidade e o critério de verdade da teoria. Essas dimensões da experiência humana, apesar de possuírem aspectos distintos, com especificidades que se diferenciam, compõem uma unidade. A indissociabilidade entre teoria e prática não significa que haja uma simultaneidade entre esses polos, ao contrário, possuem ritmos diferentes e uma dimensão não se aprisiona à outra. A relação entre teoria e prática não se dá de forma imediata.

Ademais, há uma distinção entre o pensar empírico e o pensar teórico. A relação entre o agir e o pensar empírico ocorre no imediatismo; o conhecer se dá na aparência da realidade. Já entre o agir e o pensar teórico, a relação é mediada, é um conhecer que busca a essência do fenômeno. Para se atingir o pensamento teórico, a pesquisa é um dos possíveis caminhos. Trata-se de uma forma de o homem se relacionar com a realidade para além do vivido imediato e para além dos conhecimentos sistematizados existentes. É uma busca que procura conhecer a estrutura e a dinâmica do fenômeno. Para isso, a pesquisa utiliza métodos para que seja possível captar a inteligibilidade da realidade além da aparência e compreendê-la nas relações que a constituem.

Contrária tanto ao modelo de formação baseado no pressuposto da racionalidade técnica quanto ao da racionalidade prática que encaminha a formação de professores para uma

autoformação (GARCIA, 2013), recorreremos aos professores de Educação Física do município de Serra para melhor entendermos, mediante as suas condições efetivas de trabalho, como eles concebem a pesquisa e se há possibilidade de realizá-la em seu trabalho docente, haja vista que o discurso de uma formação de professores centrada na pesquisa tem se expandido no campo educacional.

Tínhamos como hipótese que, apesar de o discurso da epistemologia da prática, em sua vertente do professor reflexivo/pesquisador, ter alcançado uma certa hegemonia no campo acadêmico, os professores indicados por seus pares como professores pesquisadores se destacariam dos demais pelos seus esforços constantes de se aproximar da produção acadêmica, pela busca da apropriação do conhecimento científico, um saber mais elaborado e sistematizado, não se confinando aos saberes e fazeres do cotidiano. Essa suspeita foi confirmada pelos dados coletados. Por meio de seus currículos disponíveis na plataforma *Lattes*, observamos que há um esforço constante dos docentes indicados em se aproximar do conhecimento teórico. Isso foi constatado pelas inúmeras participações e publicações de trabalhos desses professores em seminários e congressos promovidos pela universidade, também pelas várias pós-graduações cursadas e pelo envolvimento em grupos de pesquisa na universidade.

Notamos que os professores entrevistados constituem um grupo diferencial, possuem uma compreensão da relação entre teoria e prática para além da média do que foi expressa pelos docentes que responderam ao questionário. Como algumas questões também foram apresentadas na entrevista, foi possível fazer uma comparação entre as respostas dos grupos. Apesar de confusões e ambiguidades que suas respostas suscitam, o posicionamento do grupo dos entrevistados apresenta uma posição mais desafiadora na forma de compreender essa relação, pois eles tentam evitar um vínculo mais imediato entre teoria e prática. A expectativa dos professores entrevistados, ao se aproximarem do conhecimento teórico, está mais no sentido de buscar mediações para melhor compreender a realidade do que em uma relação de aplicabilidade da teoria na prática. Já para o grupo respondente do questionário, a preocupação maior estava em expressar uma não dicotomia dessa relação, porém essa relação é mais percebida num sentido ainda muito direto e instrumental.

Contudo, apesar desse avanço dos professores entrevistados em relação ao grupo geral que respondeu ao questionário, também percebemos alguns problemas. Houve falas, entre os entrevistados, que, por vezes, expressaram uma fusão ou uma indiferenciação entre teoria e

prática, como também uma equivalência do conhecimento empírico com o teórico. Mais do que confusões, essas compreensões expressam lógicas explicativas de determinadas correntes teóricas.

Tentamos compreender o caminho que leva os professores a escolherem o seu referencial teórico. Dentre as várias respostas, o diálogo com o orientador dos cursos de pós-graduação apareceu como um elemento de destaque. Quanto a essa constatação, poderíamos indagar: mas como ocorreu a aproximação com o orientador? Isso se passou por uma história anterior ao processo seletivo da pós-graduação? Além disso, sobre o próprio referencial teórico escolhido, apenas sinalizamos que os professores fazem o esforço de buscar bases para além do campo específico da Educação Física. Em pesquisa futura, julgamos relevante analisar o próprio mérito do referencial teórico selecionado, tendo em vista os posicionamentos político-pedagógicos dos professores. Nesse sentido, teríamos que enfrentar questões como: se existem várias formas de interpretar os problemas postos pela prática social, então existiriam várias verdades? Ou, talvez, a verdade se daria na soma dos resultados dessas várias interpretações? Para essa investigação futura, o alerta de Nascimento e Moura (2012, p. 6) parece salutar:

De fato, está correto dizermos que cada perspectiva teórica possui a sua interpretação dos fatos; e também está correto dizermos que todas essas interpretações podem ser – do ponto de vista lógico – verdadeiras. Contudo, isso não quer dizer que todas essas abordagens teóricas possuam uma interpretação verdadeira dos fatos, uma interpretação que corresponda lógica e historicamente ao movimento da realidade. Um determinado ponto de vista pode me levar a construir uma explicação absolutamente verdadeira com relação à sua coerência lógica e, ao mesmo tempo, absolutamente falsa em relação à sua coerência histórica, isto é, em relação ao movimento da própria realidade.

Dos dados coletados com os professores indicados como realizadores de pesquisa, chamamos a atenção para algumas questões: a valorização da teoria na trajetória profissional dos professores entrevistados, a dupla faceta do trabalho docente, a compreensão de pesquisa e a diferenciação de pesquisa da universidade para a pesquisa da escola básica.

Em relação ao primeiro elemento, todos os professores entrevistados relataram que, ao longo de suas trajetórias profissionais, a aproximação com determinados referenciais teóricos ocasionou mudanças importantes na prática pedagógica. O impacto com determinadas reflexões teóricas foi tão catártico que, para alguns, representou mudanças de perspectivas de vida e não apenas da prática pedagógica.

Nesses relatos, observamos que a universidade tem um papel fundamental nessas mudanças, pois foi a mediadora do encontro desses professores com tais produções teóricas. Percebemos nos entrevistados uma relação de valorização e de proximidade com a universidade.

Esses fatos põem em xeque as críticas desferidas à universidade pelo movimento da epistemologia da prática, como se o conhecimento produzido no meio acadêmico fosse inútil à formação e ao trabalho do professor. Em oposição a essas críticas, os relatos dos professores, ao destacarem o potencial catártico da teoria, evidenciam a importância e a necessidade de uma formação sólida teoricamente.

Além de uma crítica a expressão alienada de se fazer ciência (positivismo), nota-se, no movimento da epistemologia da prática, um não apreço ao conhecimento científico como base para a formação de professores. Por exemplo: a epistemologia da prática não coloca em xeque a concepção de instrumentalização da teoria pela racionalidade técnica; ela põe em xeque o não protagonismo do professor na produção dessas teorias. Ao fazer a defesa de que o professor seja o protagonista de sua prática, o profissional responsável pela produção do conhecimento relacionado com seu trabalho remete-o a uma produção do conhecimento empírico. Não há a valorização da apropriação do conhecimento abstrato como mediador da formação, assim também não há superação do pensar empírico para um pensar teórico. Valoriza-se a capacidade do pensar, mas despreza-se o fato de que os conhecimentos mais desenvolvidos (ciência, arte e filosofia) produzidos pela humanidade ao longo dos anos podem colaborar no processo de formação.

Diferentemente da concepção da racionalidade técnica como também da racionalidade prática, esclarecemos que a teoria não é algo que se aplica; ela pode revelar facetas antes não compreendidas, sinalizar alguns nortes, oferecer categorias de análise, evidenciar desdobramentos diversos de alguns horizontes de intervenção etc. Nesse sentido, torna-se uma orientação e, por isso, a ela não cabe aplicação, como sugere a visão instrumentalizada de teoria. A partir de nortes, os sujeitos decidem, elaboram e constroem formas variadas de agir. Por isso, nessa lógica, o professor não é um mero fazedor e aplicador.

Outra questão importante apontada pelos dados coletados na entrevista consiste nas facetas do trabalho docente. Os professores mostram que se relacionam com o seu trabalho numa dupla dimensão. Eles evidenciam uma faceta positiva do trabalho docente, momentos em que se sentem realizados em sua atividade, como também trazem à baila uma faceta negativa, de

desfeticização humana, momentos em que se sentem limitados e oprimidos mediante as condições objetivas de trabalho. A falta de tempo para a realização das inúmeras atividades atribuídas ao trabalho docente foi a principal reclamação. Não é raro os professores prolongarem a sua jornada de trabalho, abrirem mão de parte do tempo de descanso ou de seus outros afazeres, para dar conta de demandas docentes.

O tempo é insuficiente para o planejamento, para o diálogo coletivo, para atender às demandas da escola e, principalmente, não há tempo para o professor estudar. Nas palavras dos educadores, eles se tornam *auleiros*. Como ministrar uma boa aula, se não há tempo suficiente para planejar? Como produzir aulas interessantes, contextualizadas e ricas, se não há tempo de se apropriar das objetivações humanas mais desenvolvidas produzidas pela ciência, arte e filosofia? Essa foi uma angústia exposta por vários professores. O estudo, antes de ser um desejo do professor, é uma necessidade inerente ao trabalho docente.

Para além das imprevisibilidades que possam existir na prática pedagógica, não são essas situações que afligem os professores. O que mais os incomoda é não ter tempo ou não ter conhecimento suficiente para fazer o que deveria ser previsível ou pelo menos planejado de forma consciente no seu trabalho. Assim, acreditamos que a mudança do eixo da formação da racionalidade técnica para a nova epistemologia da prática, sob a ideia de que o conhecimento produzido pela ciência não dá conta das situações de imprevisibilidade da prática pedagógica, menospreza a capacidade do professor de reelaborar as suas aprendizagens. Não estamos defendendo a lógica instrumental de aplicabilidade, mas chamamos a atenção para a importância de uma formação ampla culturalmente e sólida teoricamente. Uma formação que ofereça ao futuro professor o que existe de mais desenvolvido na produção do conhecimento sistematizado.

Quanto à questão da compreensão de pesquisa, verificamos que coexistem, entre os professores entrevistados, dois entendimentos de pesquisa: uma de busca no sentido amplo e imediato (concepção de pesquisa do senso comum) e outra de busca não imediata. Enfatizamos que essas buscas são formas diferentes de o indivíduo se relacionar com a realidade: uma presa ao cotidiano e outra que lhe exige a suspensão da cotidianidade. Ambas são necessárias e importantes para a reprodução do indivíduo e da sociedade, porém, como pontuamos, a busca imediata não se caracteriza como pesquisa. A nosso ver, a pesquisa cotidiana é uma expressão que contradiz o próprio termo pesquisa.

Em direção oposta a essa, os professores entrevistados diferenciam a pesquisa da escola básica da pesquisa desenvolvida na universidade. Para eles, a pesquisa da educação básica diz respeito às necessidades diárias da escola, enquanto a da universidade reporta-se a contextos mais amplos; a pesquisa da escola ocorre no imediato, e a pesquisa acadêmica acontece por meio do distanciamento do cotidiano; a pesquisa da escola é desprovida de referencial teórico e de um caminho metodológico para orientar a investigação. Eles acrescentam que a jornada de trabalho da educação básica não permite que a pesquisa da escola seja sistematizada, contextualizada e nem compartilhada. Essa caracterização nos diz que, nas condições atuais de trabalho, não há a possibilidade do desenvolvimento da atividade de pesquisa na educação básica. As diferenças pontuadas pelos professores entrevistados, longe de apontar para uma identidade da pesquisa da escola básica, acaba por descaracterizar o que seja pesquisa. Pesquisa sem rigor, sem teoria, sem sistematização, sem generalização, sem transferência não é pesquisa.

Ao mesmo tempo em que sustentam a diferenciação entre a pesquisa da escola e a da universidade, por vezes, a concepção de busca no sentido amplo e imediato foi colocada em xeque pelos professores entrevistados. Implicitamente, isso foi observado nas ressalvas que eles apresentam ao se reconhecerem como professores pesquisadores. Se, de fato, eles acreditassem que tudo que fazem na escola fosse pesquisa, não demonstrariam essa resistência de serem vistos ou apresentados como pesquisadores. Assim, a adjetivação “professor pesquisador” tem sido atribuída pelos docentes que responderam ao questionário referenciando mais como o conjunto de qualidades que esses profissionais reúnem (estudiosos, criativos, comprometidos) do que propriamente com o desenvolvimento da atividade de pesquisa.

Parece que, intuitivamente, os professores entrevistados sabem que o que eles fazem na escola não é pesquisa. Eles reconhecem que, para o desenvolvimento da pesquisa, precisa-se de distanciamento, de tranquilidade, de tempo, de mediações teóricas. A pesquisa demanda momentos de suspensão de suas atividades cotidianas. Então, para além de, apenas, uma contradição, acreditamos que esses professores estejam intuitivamente dizendo que o discurso do desenvolvimento de pesquisa na escola básica, nas condições atuais de trabalho, não se sustenta.

Dessa forma, os dados coletados nos levam a um posicionamento contrário ao que chega Lüdke (2001) em sua pesquisa: Segundo essa autora:

[...] a pesquisa típica da universidade teria muito a ganhar com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, que lhe conferisse estatuto epistemológico legítimo, ajudando assim a própria universidade a ampliar seus horizontes de pesquisa, envolvendo temas e abordagens metodológicas mais próximas dos problemas vividos por alunos e professores, podendo assim contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente (LÜDKE, 2001a, p. 92-93).

Longe de ser um respeito às especificidades dessas instituições, entendemos que a diferenciação entre a pesquisa da universidade e a da escola básica reforça a cisão entre teoria e prática posta pela divisão social do trabalho de forma naturalizante em nossa sociedade. A pesquisa da escola não pode ser vista como resolução de problema ou, ainda, a sua identidade não pode ser estabelecida em detrimento da precarização de suas condições de trabalho.

Baseada na concepção de pesquisa defendida nesta dissertação e por meio da análise dos dados coletados em entrevista, constatamos que os professores não desenvolvem atividade de pesquisa na escola básica e que o momento por excelência da pesquisa desenvolvida por eles ocorre apenas na universidade, mais especificamente nos cursos de pós-graduação.

Ao contrário do que se apregoa, o movimento da epistemologia da prática de que as pesquisas da universidade partem de problemas pouco relevantes à prática, notamos que as pesquisas desenvolvidas por esses professores na universidade tiveram como objeto de investigação desafios postos em seus cotidianos. As temáticas pesquisadas variaram bastante, diversidade esta que indica que identificar a pesquisa da educação básica com a pesquisa da prática pedagógica é cercear (limitar) ao professor desse nível de ensino a possibilidade de escolha de seu objeto de investigação. É aflorar ainda mais a cisão entre teoria e prática em nome de uma falsa articulação.

O fato de não identificarmos as atividades desenvolvidas pelos professores entrevistados na educação básica à pesquisa não quer dizer que todas elas sejam oriundas de uma forma cotidiana de se relacionar com a sua prática pedagógica. Ao contrário, algumas delas, longe de serem ações espontâneas, intuitivas e pragmáticas, exigem do professor momentos de esforços na busca de compreender determinados assuntos de uma forma não cotidiana, como é o caso do planejamento e do estudo. Assim, essas formas não cotidianas de se relacionar com o conhecimento geram planejamentos e intervenções também não cotidianos. Percebemos que os esforços em se relacionar com o conhecimento e com a prática pedagógica de forma não cotidiana, mesmo não sendo pesquisa, são esforços individuais que acontecem fora da jornada de trabalho. Assim, reafirmamos que um dos grandes problemas na educação

que, por vezes, limita o trabalho docente a um fazer empírico está nas condições de trabalho oferecidas aos professores da educação básica.

As atividades desenvolvidas pelos professores não se caracterizam como pesquisas, não porque eles não são capazes de desenvolver pesquisa. Como vimos, a maioria deles tem formação específica para isso e todos eles já desenvolveram pesquisas em algum momento de sua formação na universidade. Mas o que acontece é que, além de as condições objetivas de trabalho não permitirem, suas atividades estão voltadas para o ensino. No ensino, não há o objetivo de produção de conhecimentos novos. Como explica Saviani (2012), a pesquisa é a incursão no desconhecido e o ensino é a incursão no já conhecido. Assim, ensino e pesquisa são atividades com especificidades diferentes. Cabe à pesquisa fazer avançar o conhecimento e ao ensino fazer avançar o aluno. O conhecimento no ensino é meio e, na pesquisa, é fim. Essas especificidades não os tornam opostas e sim interdependentes. Para se fazer pesquisa, é necessário que o pesquisador domine o conhecimento mais desenvolvido em relação ao seu objeto de investigação; um ensino sólido contribui para isso da mesma forma que os resultados da pesquisa contribuem com elementos novos para o ensino.

Saviani (2012) lembra que a Escola Nova, ao dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, acabou por empobrecer o ensino e inviabilizar a pesquisa. Podemos dizer que o mesmo ocorre com o movimento do professor reflexivo/pesquisador. Essa perspectiva de formação assumida por inúmeras universidades brasileiras (GARCIA, 2013) acarreta um redimensionamento da orientação curricular dos cursos de licenciatura – importantes disciplinas teóricas têm sua carga horária diminuída em nome de princípios metodológicos articuladores entre teoria e prática. Dessa forma, empobrece o ensino dos futuros docentes e não viabiliza a pesquisa na educação básica, pois a formação de um pesquisador não se dá por meio de um ensino empobrecido, e o desenvolvimento de pesquisa na educação básica não é apenas questão de formação.

Em uma de suas pesquisas, Lüdke (2010) procurou saber se os professores da educação básica, após a formação recebida na pós-graduação (Mestrado), se sentiam “credenciados” para o desenvolvimento de alguma pesquisa em seus respectivos locais de trabalho. A maioria dos professores-mestres foi cautelosa na resposta, afirmando que ainda não se consideravam na condição de ser um pesquisador. Segundo a autora, os professores-mestres relataram que os cursos de Mestrados não foram decisivos para a solução imediata dos problemas trazidos de suas escolas. O que ocorreu na quase totalidade dos casos foi:

[...] uma consideração desses problemas, porém por meio de um alargamento da visão dos mestrados sobre eles, a partir de um aprofundamento da discussão teórica e da busca de recursos metodológicos para seu estudo. Esse esforço não resultou, em geral, em soluções aplicáveis de imediato aos problemas, na volta às escolas. Mas, como ficou patente nos depoimentos, ele representou uma ‘mudança no olhar’, sobre aqueles problemas e sobre a própria pesquisa. Pelo mestrado esses professores passaram a ver seus alunos, suas escolas, e suas respectivas limitações, ‘com outros olhos’, como nos disseram e a entender a atividade de pesquisa como bem mais complexa do que conjecturavam ao entrar para o curso (LÜDKE, 2010, p. 267).

Gatti (2001) defende a ideia de que os caminhos de investigação científica possuem tempos diferentes do exercício da docência. Não se pode esperar da pesquisa uma resposta imediata e muito menos pragmática.

[...] a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do dia-a-dia, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, vez que o tempo da investigação científica não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas (GATTI, 2001, p. 71).

Diferente da educação básica, que tem como atribuição apenas o ensino, a universidade tem como função o ensino, a pesquisa e a extensão. Historicamente, podemos dizer que nem sempre a pesquisa fez parte das atribuições da universidade. A pesquisa é algo recente na história dessa instituição de ensino. Carvalho (2007) informa que a intelectualidade brasileira se organizou inicialmente em Academias e Institutos, cujos objetivos eram não só de promover animação intelectual, mas também incentivar a construção de ideologias profissionais que advogam jurisdição sobre áreas dominadas por “práticos” (curandeiros, rábulas – pessoa que advoga sem ser formada em Direito – e mestres de obras). A centralidade das Academias e Institutos se alterou ao longo da segunda metade do século XX, em especial nas últimas três décadas, quando a pesquisa brasileira passou a ser realizada principalmente em instituições universitárias, em especial nos sistemas de pós-graduação.

Os estudos de Gatti (2001) nos informam também que, no campo educacional, se, de um lado, o Instituto Nacional de Pesquisa Educacional (Inep), criado no final dos anos de 1930, e outros centros se constituíram em focos produtores e irradiadores de pesquisa em educação, por outro, o seu desenvolvimento acelerado ocorreu com a implantação dos programas de pós-graduação no País, no final da década de 1960.

Com essas explanações, chamamos a atenção para o fato de que, antes, a universidade brasileira era primordialmente lócus de ensino e não de pesquisa. Foram os programas de pós-graduação os detonadores para que a investigação se tornasse uma nova atribuição do trabalho docente universitário, atribuição essa seguida de medidas concretas para sua realização.

Consideramos a possibilidade de que esses programas de pós-graduação possam ter outros desdobramentos também na escola básica, visto o número cada vez mais crescente de mestres e doutores que começam a fazer parte do quadro docente da educação básica. Acreditamos que, sem perder a centralidade da função da escola, que é o ensino (a socialização dos conhecimentos a novas gerações), é possível imaginar e lutar para que a atividade da pesquisa seja reconhecida como parte do trabalho do professor da educação básica.

Na universidade, são garantidos ao professor tempos diferenciados para a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em seu conjunto, são ações indissociáveis. Também se garante carga horária para algumas atividades administrativas. Essa forma de organização da jornada de trabalho do professor universitário foi uma conquista que pode inspirar a luta do magistério em outros níveis de escolarização.

Nesse horizonte, não somos contra a ideia do professor da educação básica vir a desenvolver pesquisa na escola, somos contra a posição ideológica de que a articulação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente possa ser resolvida por meio de uma metodologia científica (pesquisa-ação/o professor pesquisando sua prática pedagógica), como se tratasse apenas de um problema epistemológico ou pedagógico, cabendo ao professor, em seu esforço individual na sala de aula, resolver. Assim, um problema que é de ordem histórica e social tem sua resolução em medidas individuais.

Dessa forma, a suposta valorização da autonomia, do protagonismo docente e a exaltação dos saberes da experiência, tão propagadas pela epistemologia da prática, aderem perfeitamente às políticas neoliberais de descentralização do Estado, responsabilizando os professores individualmente pelo êxito da educação e pela iniciativa de pesquisar, como também mascaram e ignoram a divisão social do trabalho na sociedade capitalista, colocando o problema como uma dissonância entre os teóricos da academia e os práticos da educação básica. O problema do trabalho intelectual e prático aparece desvinculado do contexto maior, que é a maneira como a sociedade capitalista organiza a divisão social do trabalho que tende a fixar as pessoas em tarefas “adequadas” à sua classe ou grupo social: de um lado, os que pensam e, de outro, os que fazem.

Se for para defendermos a ideia de um professor pesquisador, que seja um professor capaz de investigar os diferentes objetos de estudos da sua área, de forma sistemática e rigorosa, que tenha condições de apropriar-se do que há de mais desenvolvido referente ao fenômeno

investigado e que, mediado por abstrações teóricas, possa compreender e explicar seu objeto nas relações que o constituem, de forma a contribuir com a produção de conhecimento do campo educacional.

A pesquisa na educação básica é uma questão que envolve muitas lutas, não só em termos de condições objetivas para que a jornada de trabalho docente contemple essa atividade, mas também em uma disputa ideológica acerca do que é a ação de pesquisar e pela afirmação do valor de um conhecer teórico na formação e no trabalho docente. Na verdade, essas lutas se articulam e se alimentam.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maurício Guerrieri. **A dialética como método e sua apropriação pela educação popular no Brasil**. 1994. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1994.

ABRANTES, Angelo A.; MARTINS, Lígia M. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. **Educ. Marx.**, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/Relacao_entre_conteudos_de_ensino_e_processos_de_pensamento.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013

_____. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v. 11, n. 22, p. 313-325, maio/agosto 2007.

ALVES, Giovanni. Toyotismo e subjetividade: as formas de desefetivação do trabalho vivo no capitalismo global. **ORG & DEMO**, v.7, n.1/2, p. 89-108, jan./jun./jul./dez. 2006.

ALVES, Vânia M.; BIANCHETTI, Lucídio. A relação orientador-orientando na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 43, n. 29, p. 135-156, maio/ago. 2012.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001. p. 55-69.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO; FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTRO DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional. Belém, 2001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/jornal/licenciatura/belem230201.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas/ SP, v. 22, n.74, abr. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.

BENITES, Larissa; SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BETTI, Mauro. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 91, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 5 maio 2013.

BRACHT, Valter. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p.11-37, abr./jun. 2012.

BRANT DE CARVALHO, Maria do Carmo. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social. In: BRANT DE CARVALHO, Maria do Carmo; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 13-64.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. **Referenciais para formação de professores**. MEC/SEF: Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2002.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 69, de 2 de dezembro de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos cursos de educação física. São Paulo: SE/CENP, 1985b, p. 256.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em educação Física (Bacharelado e/ ou Licenciatura Plena). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 jun. 1987. Seção I, p. 9635-9636.

CARVALHO, Maria Alice Rezende de. Temas sobre a organização dos intelectuais no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, n. 65, p. 17-31, out., 2007.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. A primazia da natureza ante o espírito em Ludwig Feuerbach. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 32, n. 2, p.119-133, 2009.

CHASIN, José. **Superação do liberalismo**. Transcrição literal das aulas ministradas durante o Curso de Pós-Graduação em Filosofia Política. Dep. de Filosofia e História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução a história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2002. v. I.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO DA SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

COUTINHO, Wilson C. R.; RAMOS, Lilian M. P. C. Estado e reforma educacional no Brasil: um estudo de caso. Trabalho apresentado no VI Seminário da Redestrado (Regulação Educacional e Trabalho Docente), Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2006.

CRUZ, Giseli Barreto. Pesquisa e formação docente: apontamentos teóricos. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 2, n.1, 2003.

CRUZ-JÚNIOR, Antonio Fernandes da. **A produção acadêmica sobre a formação continuada de professores de educação física**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CUNHA, Antônio G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DELLA FONTE, Sandra Soares. O passado em agonia: da criação de reducionismos ou sobre como matar a historicidade. In: CAPARROZ, F. E (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001. p. 169-190.

_____. Filosofia da educação e agenda pós-moderna. Trabalho apresentado no GT Filosofia da Educação, Poços de Caldas, **Anped**, 2003.

_____. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan./mar. 2010.

DIAS-SILVA, Maria H. G. F.. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

_____. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio. E.; ZEICHNER, Keneth. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 11-37.

_____. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011a.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000a.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 83, ago. 2003.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

_____. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a. p. 1-21.

_____. A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotski. Trabalho apresentado na VI Jornada do Núcleo de Ensino, Unesp, campus de Marília, 2007.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia M.; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneo as e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50

_____. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FENSTERSEIFER, Paulo E. Epistemologia e prática pedagógica. **Rev. Bras. Ciência do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 203-214, maio 2009.

FERNANDES, Florestan. Introdução. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FREDERICO, Celso. **O jovem Marx: 1843-1844 as origens da ontologia do ser social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física**. Maceió, 22 e 23 de outubro de 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GARCIA, Maria Manuela A.; ANADON, Simone B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GARCIA, Maria Manuela A., FONSECA, Marcia Souza; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233-264, set. 2013.

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 153-171, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Caderno de Pesquisa**, n. 113, p. 68-81, jul. 2001.

GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GERALDI, Corinta M. G.; MESSIAS, Maria da Glória M.; GUERRA, Miriam D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 237-274.

GOIS, Antonio. Professor tem família de renda mais baixa. **Folha de São Paulo**, 30 dez. 2001.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HOBBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KOPNIN, Pável Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LAFARGUE, Paul. Setembro 1890: recordações pessoais sobre Karl Marx. Transcrição: Alexandre Linares. HTML: Fernando Araújo, jan. 2009. Disponível em: <<http://marxists.anu.edu.au/portugues/lafargue/ano/mes/marx.htm>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: material de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/ lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 12. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 107-128.

LOUREIRO, Robson. **Pedagogia histórico-crítica e educação física: a relação teoria e prática**. 1996. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unimep, Piracicaba/SP, 1996.

_____. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago. 2007

_____. Teoria como aplicação imediata à prática. Texto produzido para fins didático-pedagógicos na disciplina Fundamentos Filosóficos da Ciência. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UFES), Vitória, 2012.

LÜDKE, Menga (coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XXII, n. 74, p. 77-96, abr. 2001a.

_____. Convergências e tensões reveladas por um programa de pesquisas sobre formação docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.125, p. 81-109, maio/Ago. 2005.

MACHADO, Lucília R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília et. al. (Org.). **Trabalho e educação**. Campinas: Papirus, 1994. p. 9-23.

MALACO, Laís Helena. As disciplinas humanísticas e o currículo de educação física segundo a percepção de alunos e docentes. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 16-19, jun.1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, Lúcia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural. 1983. v. I.

_____. **Introdução [à crítica da economia política]**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os pensadores).

_____. **XI Teses sobre Feuerbach** (1845). Disponível em: <http://neppec.fe.ufg.br/uploads/4/original_feuerbach.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAZZEU, Lidiane T. B. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

_____. **A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na Educação**. 2011. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

MESZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIRANDA, Marília Gouveia. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cad. Pesquisa**, n.100, p. 37-48, mar.1997.

_____. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 129-143.

MORAES, Maria Célia M.; TORRIGLIA, Patricia Laura. Sentidos do ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. As pesquisas em educação e em psicologia escolar na teoria histórico-cultural: reflexões sobre princípios teóricos e metodológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: Anped, 2011.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A pesquisa sobre atividade pedagógica na teoria histórico-cultural: a análise teórica dos objetos de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Endipe, 2012.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução política**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. Para a crítica da vida cotidiana. In: BRANT DE CARVALHO, Maria do Carmo; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Introdução ao método da teoria social. In: Serviço social: direitos e competências profissionais. Brasília, **CFESS/ABEPSS**, 2009. Disponível em: <<http://www.pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>>. Acesso em: 5 junho 2013.

NÓVOA, Antônio. O professor pesquisador e reflexivo. Fonte: **Salto para o futuro**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993.

PERRENOUD, Philippe. A arte de construir competências. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Abril Cultural, set. 2000.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

PÉREZ-GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do profissional como profissional reflexivo. In: NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, ago. 1997.

REALE, Giovanni; ANTISERE, Dario. **História da filosofia: do romantismo ao empiriocriticismo**. São Paulo: Paulus, 2005.

RODRIGUES, Marli de Fátima. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. 2005. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

ROSSLER, João Henrique. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abr. 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARTÓRIO, Lúcia Aparecida Valadares. **A antropologia de Feuerbach e alguns delineamentos acerca de uma possível influência no pensamento de Marx**. 2001. 129 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria (Org.). **A bússola do escrever: desafios e**

estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval, DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores associados, 2012. p. 13-35.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992. p. 77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**. 2011. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Sandra Teresinha da. **A qualificação para o trabalho em Marx**. 2005. 266 f. Tese (Doutorado em Economia) – Pós-Graduação em Economia – Área Desenvolvimento Econômico, Setor de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 121-142, maio/ago. 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VENTORIM, Silvana. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000.** 2005. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

VIANA, Marta Loula Dourado. **A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia:** um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2011.

WEISZFLOQ, Walter. **Michaelis:** moderno dicionário da língua portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 10 maio 2013.

WOOD, Ellen M. O que é agenda 'pós-moderna'? In: WOOD, Ellen. M.; FOSTER, John B. (Org). **Em defesa da história:** marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1999. p. 7-22.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERRA

Prezado professor, este estudo tem como objetivo identificar professores de Educação Física do município de Serra (ES) que são identificados pelos seus pares como “professores pesquisadores”. Contamos com sua contribuição nesta pesquisa preenchendo o questionário abaixo.

Marluza Secchin Malacarne (mestranda) – marluzasm@gmail.com
Sandra Soares Della Fonte (professora orientadora) – sdellafonte@uol.com.br

1. Ano de conclusão do curso de Educação Física: _____
2. Vínculo empregatício: () professor efetivo () DT (designação temporária)
3. Atua no sistema municipal de Serra (ES) há quanto tempo? _____
4. Para você, quais professores de Educação Física da rede municipal de Serra (ES) possuem o perfil de “professor pesquisador”? (Citar, pelo menos três nomes. Se quiser, pode citar mais).
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
5. Justifique a sua resposta, ou seja: por que você atribui a esses professores esse perfil? Por que você os considera “professores pesquisadores”?

6. Para você, pesquisa é _____

7. Quanto à relação entre teoria e prática, qual (quais) dos julgamentos expressos abaixo está (estão) mais próximo(s) de sua opinião? (se quiser, pode marcar mais de um)

() a formação de professor tem que ser prática, chega de teoria.

() o professor é um aplicador de teorias.

() a teoria só me interessa se estiver ligada diretamente à minha prática imediata.

() o conhecimento que acumulei na prática é suficiente para mim.

() nenhum dos julgamentos acima expressa minha opinião porque acredito que _____

8. No curso de graduação em Educação Física, o conhecimento teórico diz respeito a _____

9. No curso de graduação em Educação Física, o conhecimento prático diz respeito a _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INDICADOS COMO “PROFESSORES PESQUISADORES”

DADOS PESSOAIS

1. Onde nasceu?
2. A sua família é dessa cidade? Você era o mais velho/o mais novo? Quantos irmãos têm?
3. Quando você nasceu, em que trabalhava seus pais?
4. Quais as condições de vida da sua família naquele momento?
5. Até qual idade, você ficou nessa cidade? Quando mudou, para onde, por quê?
6. O que se lembra da sua infância? (como foi, em geral, a sua infância?)
7. O que se lembra da escola que você teve?
8. Como você foi como aluno?
9. De quais professores você mais lembra? Por quê?

GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

10. Por qual motivo você escolheu ser professor e especificamente professor de Educação Física?
11. Onde fez o curso de graduação em EF? Quando? Em qual instituição? O que foi marcante no curso de graduação que teve? Como você avalia o curso de graduação que teve em relação à dimensão teórica e prática de sua formação?
12. Você teve que fazer um trabalho de conclusão de curso? Caso sim, sobre qual assunto? Por que escolheu esse assunto?
13. Você fez algum curso de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)? Caso sim, onde fez? Em qual instituição? Em qual área? O que estudou em seu trabalho final (monografia, dissertação e tese)? Como esse tema se transformou foco da sua pesquisa? Qual referencial teórico você utilizou? Por que essa escolha? O que desse referencial/desse autor você incorporou em sua pesquisa? Já tinha contato com essa referência antes?
14. Por que você procurou fazer esse(s) curso(s)?
15. Para além dessas pesquisas, você desenvolveu ou desenvolve alguma pesquisa no decorrer dos últimos anos (fora do âmbito de cursos de pós-graduação)? Caso sim, sobre qual tema? Como esse tema se transformou foco da sua pesquisa? Autores de referência ou perspectivas teóricas? Por que escolheu essa referência? Já tinha contato com essa referência antes?
16. Você já participou/participa de algum grupo de estudo ou pesquisa? Caso sim, qual, quando e por quê?

DADOS PROFISSIONAIS

17. Há quanto tempo você trabalha no magistério? (trabalhou só com EF neste período?)
18. No município da Serra, você trabalha há quanto tempo?
19. Qual o seu vínculo empregatício? E sua jornada de trabalho?
20. Do início da carreira até o momento atual, quais as transformações mais relevantes que você viveu como professor?

21. Se você comparar o seu trabalho como professor no início da carreira e o seu trabalho como professor agora, você identificaria mudanças? Caso sim, quais?

TRABALHO DOCENTE E PESQUISA/ TEORIA E PRÁTICA

22. Para você, o que é pesquisa?
23. Você se considera um professor pesquisador? Por quê? E um professor reflexivo? Teria alguma diferença entre pesquisador e reflexivo para você?
24. Para você, o que seria um bom professor?
25. Você considera que a pesquisa faz parte do trabalho do professor? Por quê?
26. Você acha possível o professor da educação básica desenvolver pesquisa dentro da sua jornada de trabalho? Comente. Qual a maior dificuldade ou empecilho para a pesquisa fazer parte da atividade do docente da Educação Básica?
27. Você poderia comentar as frases abaixo (concorda, não concorda, por quê)
- A formação de professor tem que ser prática, chega de teoria.
 - O professor é um aplicador de teorias.
 - A teoria só me interessa se estiver ligada diretamente à minha prática imediata.
 - O conhecimento que acumulei na prática é suficiente para mim.
28. Como você compreende, a partir de seu trabalho como professor, a relação entre teoria e prática?
29. Se você tivesse que completar essa frase, como seria:
- a. A boa teoria é aquela que....
 - b. A teoria é importante para o trabalho docente porque
30. As produções acadêmicas (específicas da EF e/ou em geral) te ajudam a pensar, a elaborar e a planejar sua prática? Caso não, por quê? Caso sim, qual produção? Em que te ajudam?
31. Das discussões teóricas que você conhece quais você considera mais relevantes para o trabalho do professor de EF? Por quê?
32. Tem sido apontado que a relação entre teoria e prática é um dos grandes desafios dos professores. Você concorda que isso é um problema? Por quê? Como poderia ser superado?
33. Uma parcela da literatura acadêmica defende que a solução estaria na formação do professor pesquisador (a pesquisa permitiria articular a teoria e a prática). Qual a sua opinião sobre isso?
34. Uma parcela de intelectuais da área educacional considera que existe uma diferença entre pesquisa feita pelo acadêmico e a pesquisa feita pelo professor que atua na Educação Básica. Você considera que existe uma diferença? Para você, há um tipo específico de pesquisa do professor da Educação Básica? Qual seria?